



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Claudia Carmo dos Reis

Formação docente para a infância: o legado pedagógico da professora

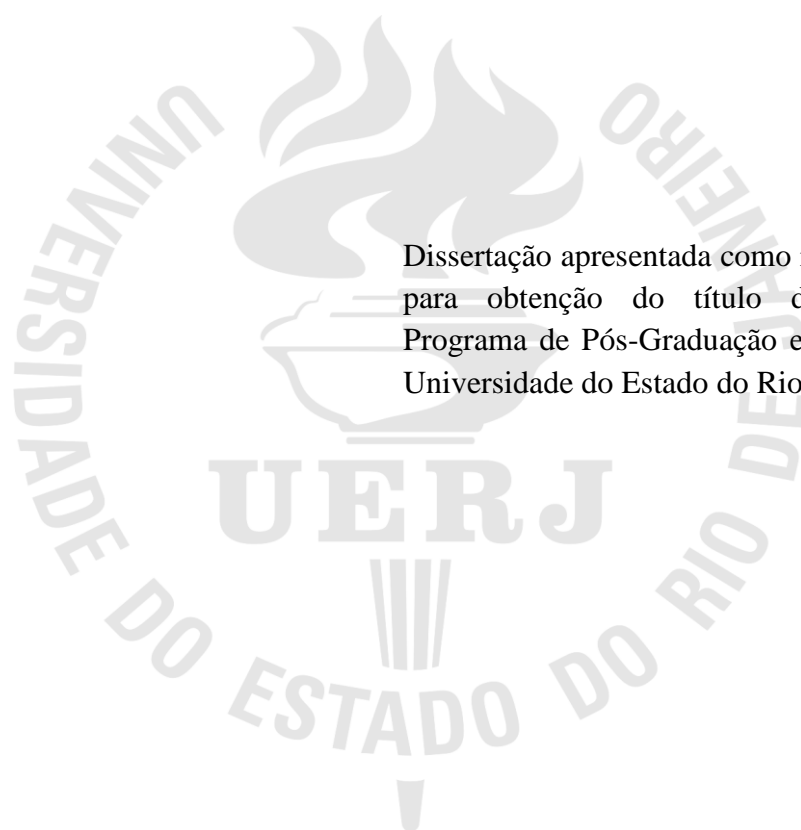
Heloisa Marinho

Rio de Janeiro

2014

Ana Claudia Carmo dos Reis

Formação docente para a infância: o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino

Rio de Janeiro
2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R375 Reis, Ana Claudia Carmo dos.
 Formação docente para a infância: o legado pedagógico da professora Heloisa
 Marinho / Ana Claudia Carmo dos Reis. – 2015.
 113 f.

 Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Educação de
 crianças – Teses. 4. Documentos – Teses. 5. Marinho, Heloisa, 1903-1994. I.
 Aquino, Ligia Maria Motta Lima Leão de. II. Universidade do Estado do Rio de
 Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Claudia Carmo dos Reis

Formação docente para a infância: o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 29 de agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Tânia de Vasconcellos
Faculdade de Educação da UFF

Prof. Dr. Jairo Werner Junior
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Ana Chrytina Venancio Mignot
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

À professora
Cujo amor compreensivo pela criança
Transformou em feliz realidade
A educação de vida pela própria vida:
Heloisa Marinho

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que contribuíram para a minha dedicação a este trabalho:

À mestra Ligia Aquino, pelo empenho de uma professora universitária que no meio de tantas outras atividades, dedica-se com carinho e atenção à orientação.

Ao Prof. Jairo Werner, pelo incentivo inicial e despertar da curiosidade que gerou o investimento na pesquisa.

Ao meu marido, Sylvio Guimarães, por ceder para a realização deste estudo, horas em que poderíamos estar juntos.

Às funcionárias do IPHEM, Vera e Manuela, pela disponibilidade e atenção recebida.

À minha família, pela minha formação.

À amiga Josiane, pela credibilidade e o apoio de sempre.

À amiga Patrícia Pedrosa, pelo apoio na revisão ortográfica.

À bolsista Anna Paula, pela ajuda constante e assessoria em informática.

Aos amigos do grupo de pesquisa, Claudia, Cássia, Flávia, Priscila, Luisa Delgado, Yvone, Edmilson, Denise, Barbara, Paulina, Maira, Natália, Thais e Aloana, por fazerem da amizade um apoio recíproco que nos une a cada ano.

Às amigas, Flavia, Micheli, Andréia e Camile, pela força que me deram neste período.

À FAPERJ, pela concessão da bolsa de estudo.

Muito obrigada!

RESUMO

REIS Ana Claudia Carmo dos. **Formação docente para a infância:** o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Nos arquivos pessoais da professora Heloisa Marinho (1903-1994), localizados no Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM), é possível encontrar documentos/monumentos que permitem pensar como era a formação de professoras da pré-escola na primeira metade do século XX. O pioneirismo nas ações desta educadora fica evidente na análise de sua trajetória profissional, em especial, na formação de professoras no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), de 1934 a 1978, no qual foi responsável pela criação do curso de Especialização em Educação Pré-Primária (1949). A pesquisa se propõe a investigar os processos formativos a partir dos relatórios das alunas do curso de Especialização em Educação Pré-primário coordenado pela professora Heloisa Marinho. Entre os documentos pesquisados, destacam-se 30 relatórios datados do período de 1958 a 1964 e o Programa do Curso de Especialização. A abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa, utilizando orientações da análise de conteúdo. Ao eleger neste estudo os relatórios como objeto de pesquisa, busca-se pensar e revisitar concepções e práticas educativas referentes à formação de professoras para a pequena infância, e o lugar socioeducativo que a criança ocupava no período. Os desdobramentos da pesquisa evidenciam o ideário deixado pela professora Heloisa Marinho e o quanto essa educadora deixou marcas e influências teórico-práticas na educação para a pequena infância e na formação de professoras, ainda presentes nos dias atuais.

Palavras-chaves: Formação de professores. Educação infantil. Documento.

ABSTRACT

REIS Ana Claudia Carmo dos. **Teacher training for childhood:** the pedagogical legacy of Heloisa Marinho. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

In professor Heloisa Marinho's personal files (1903-1994), located at Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho/IPHEM, is possible to find documents/monuments that allow to think how was the preschool teacher formation in the first half of XX century. The pioneering in the actions of this educator is evident in the analysis of her professional trajectory, especially, in the Rio de Janeiro's Institute of Education/RJ teacher's formation, from 1934 to 1978, in which was responsible for the creation of the pre-primary specialization course (1949). The research intends to investigate the formation processes starting from the student's reports of the pre-primary specialization course which was coordinated by the professor Heloisa Marinho. Among the researched documents, stands out 30 reports dated from the period 1958 to 1964 and the Specialization course program. The methodological approach chosen for this research was the qualitative research, using the orientations of the analysis of content. When was elected, in this study, the reports as the research object, was looking to think and revisit conceptions and educational practices related to education for early child teachers, and the socio-educative place that the child occupies in the time. The research's developments evidence that the ideas left by professor Heloisa Marinho, and how much this educator left marks and theoretical and practical influences in early childhood education and in teacher's education, still present nowadays.

Keywords: Teacher's education. Child education. Document.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –	Fragmentos do rascunho de uma carta escrita por Heloisa Marinho em 1921 para a amiga Betty	37
Imagem 2 –	Heloisa Marinho no IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar.....	38
Imagem 3 –	Heloisa Marinho e Jairo Werner no IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar.....	38
Imagem 4 –	Capa de Relatório elaborado pela professora.....	40
Imagem 5 –	Capa de Relatório datado de 1963	41
Imagem 6 –	Capa de relatório datado de 1959.....	42
Imagem 7 –	Capa do programa do curso de Especialização do Professor Primário.....	46
Imagem 8 –	Informações da criança e da família registradas pelas professoras cursistas	64
Imagem 9 –	Registro de uma professora cursista durante a aplicação das provas do desenvolvimento	65
Imagem 10 –	Desenho da criança durante a prova	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso de Especialização em Educação Pré-Primária (horas/aula).....	46
Quadro 2 – Temáticas do Curso de Especialização	47
Quadro 3 – Iniciação Escola Primária ou Educação de Crianças Excepcionais	48
Quadro 4 – Processos de aprendizagem das temáticas do Programa de Especialização do Professor Primário.....	51
Quadro 5 – Legenda do Quadro 4	52
Quadro 6 – Psicologia da Aprendizagem	52
Quadro 7 – Psicologia da Educação	52
Quadro 8 – Idade das crianças observadas.....	63
Quadro 9 – Esquema dos relatórios.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA	Curso de Extensão e Aperfeiçoamento
CEC	Centro de Estudo da Criança
CPHA	Centro de Pesquisas Helena Antipoff
DNCr	Departamento Nacional da Criança
IPHEM	Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho
OMEF	Organização Mundial da Educação Primária
PROPED/UERJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: DO ARQUIVO DO IPHEM AO PROCESSO DE PESQUISA	12
1	PRINCÍPIOS POLÍTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-PRIMÁRIOS (1950-1960)	19
1.1	Políticas educacionais para a infância no período de 1950-1960	19
1.2	Formação de professores para a pequena infância	26
1.3	Grupos de discussões, leitura e observação: estratégias de formação da professora Heloisa Marinho	30
2	IPHEM: ARQUIVOS, DOCUMENTOS E MEMÓRIA	33
2.1	Constituição do acervo do IPHEM	33
2.2	Documentos: monumentos e memórias	36
3	ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO	45
3.1	Aspectos gerais do curso de especialização	45
3.1.1	<u>Programa do curso</u>	49
3.1.2	<u>Métodos de Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Currículos e Programas</u>	53
3.2	Psicologia da educação: infância – desenvolvimento físico, psicológico e social da criança	57
4	A ESCRITA DOS RELATÓRIOS: UM OLHAR SENSÍVEL PARA A PEQUENA INFÂNCIA	61
4.1	A escrita dos relatórios	61
4.2	Vida no lar	69
4.3	Provas do desenvolvimento infantil	73
5	FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE PARA A PEQUENA INFÂNCIA	76
5.1	Caminhos constitutivos da identidade docente para a pequena infância	78
5.2	Articulação teoria e prática	84
5.3	Infância e educação	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista – Jairo Werner	96
	APÊNDICE B - Inventário do material encontrado nos arquivos do IPHEM	97

APÊNDICE C - Relação das crianças observadas	98
APÊNDICE D - Transcrição das observações das professoras	99
ANEXO A - Escala do Desenvolvimento da Criança Brasileira	110
ANEXO B - Cartão da criança brasileira	112

INTRODUÇÃO: DO ARQUIVO DO IPHEM AO PROCESSO DE PESQUISA

Queridas alunas, milhares de crianças do Brasil estão de vocês dependendo para dar continuidade à obra iniciada pelos grandes educadores dos anos trinta... Vocês estarão à altura desta missão de continuarem a amar, observar e estudar crianças. A descoberta das potencialidades criadoras e intelectuais da primeira infância está apenas no início. Tais descobertas bem breve tornarão obsoletos os compêndios de psicologia infantil.

Marinho, julho de 1976

Motivações para a pesquisa

O interesse em trabalhar com os documentos da professora Heloisa Marinho¹ nasceu quando fui contratada por três anos como pedagoga nos projetos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM). Durante esse período, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais da sua trajetória enquanto educadora, através de leituras sobre sua obra.

Uma das principais leituras que serviu como ponto de partida foi a dissertação de Mestrado do Aristeo Leite Filho (1997), que traz como questão central a influência do pensamento pedagógico de Heloisa Marinho na Educação para a pequena infância da cidade do Rio de Janeiro. Nessa obra, a trajetória de Heloisa Marinho, enquanto educadora-pesquisadora, é reconstruída na perspectiva de identificar as influências que ela recebeu durante a sua formação e as ideias que fluíram na sua atuação como educadora de educadoras.

No decorrer de conversas com o professor Jairo Werner, fundador do IPHEM, foi possível perceber a grandiosidade do trabalho da professora Heloisa Marinho, através de suas contribuições com pesquisas e publicações na área da educação infantil, até então pouco

¹ Heloisa Marinho (1903-1994). Graduada em Psicologia e Filosofia pela Universidade de Chicago, foi formadora de professoras no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), de 1934 a 1978, e foi responsável pela criação curso de Especialização em Educação Pré-Primária (1965).

conhecida para mim. Aos poucos, fui me envolvendo nessa atmosfera de conhecimento do seu legado, até entrar em contato com os primeiros documentos.

Já atraída por seu universo, vislumbrei possibilidades de produzir conhecimento com os documentos arquivados no IPHEM. Vale ressaltar que os documentos, até o momento, não tinham sido usados como fontes de nenhuma pesquisa científica.

A participação no grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, coordenado pela professora Ligia Maria M. L. Leão de Aquino, ampliou o conhecimento sobre a educação infantil e formação de professores para a pequena infância. A produção de conhecimento, assim como a relação com as funções de ensino, pesquisa e extensão nas Unidades de Educação Infantil Universitária proporcionaram reflexões e interesses em compartilhar com o referido grupo os achados da minha pesquisa no arquivo do IPHEM.

Já no mestrado, cursei a disciplina Memória, Cultura e Escrita Escolar no PROPED/UERJ, ministrada pela professora Ana Chrystina Mignot, que também ampliou as minhas condições de relacionar a história da educação com a educação infantil, com o olhar dirigido para documentos, não como passado, mas como representação significativa em seu tempo.

O início do trabalho de pesquisa deu-se nas frequentes visitas ao arquivo do IPHEM, em um constante abrir e fechar de caixas e pastas com o propósito de começar uma maior aproximação com os documentos depositados no arquivo. Com o olhar curioso e muitos questionamentos, fui fotografando e selecionando alguns documentos.

Do pessoal ao acadêmico, diversos documentos passaram pelas minhas mãos. Cartas, bilhetes, anotações profissionais, relatórios e fitas cassete começaram a se apresentar no fluxo do tempo, assumindo o centro da cena. Ao manusear esses documentos, encontrei-me com parte de uma história vivida e pouco conhecida sobre suas pesquisas, referentes ao desenvolvimento da criança. Os documentos acadêmicos são, em sua maioria, provenientes do tempo em que a professora Heloisa Marinho trabalhou no Instituto de Educação do Rio de Janeiro² e no Colégio Bennett³.

Entre todos os documentos encontrados, os relatórios das ex-alunas do curso de Especialização em Educação Pré-Primária no IERJ chamaram minha atenção, pois foram redigidos por um grupo de professoras já formadas que observaram crianças pertencentes à

² O IERJ é constituído, desde sua criação em 1932, de uma escola secundária e de uma escola de professores, tendo anexo, para fins de demonstração e prática de ensino, um jardim de infância e uma escola primária (LEITE FILHO, 2011, p. 60).

³ Colégio Bennett foi criado em 1920 pelas missionárias protestantes Miss Hyde e Miss Parkinson inicialmente para mulheres e seus interesses (LEITE FILHO, 2011).

faixa etária entre dois meses a dois anos e nove meses. Os registros dos relatórios datam de 1958 a 1964. Nas primeiras leituras pode-se observar que os relatórios possuíam tópicos comuns de observação e que o ambiente familiar da criança era de fundamental importância.

Ao ler os relatórios pela primeira vez, algumas perguntas ingênuas e curiosas me fizeram pensar sobre o conteúdo descrito: Qual a importância da observação de uma criança em seu ambiente familiar para a formação de professoras? Por que Heloisa Marinho guardou estes relatórios e não outros? Por que as crianças observadas tinham menos de três anos? Por que incorporar na formação de professoras, observações sobre essa determinada faixa etária? Por que as professoras aplicavam provas do desenvolvimento? Ao poucos, as perguntas ingênuas e curiosas, foram se modificando até chegar às questões de investigação científica.

O fato dos documentos datarem das décadas de 1950 e 1960, também me fizeram pensar quais eram as políticas para a pequena infância no período, e quais as concepções de infância. É importante salientar que nessas décadas a educação para a pequena infância não tinha uma atenção expressiva do poder público. Nesse período, começava a crescer nas grandes cidades as escolas maternas e os jardins de infância, mantidos pela iniciativa privada e por algumas ações do Estado que apoiavam entidades filantrópicas e assistenciais (LEITE FILHO, 2013).

A partir de reflexões sobre a pequena infância e o manuseio dos documentos, foi se delineando o objeto de pesquisa. Dediquei-me a investigar os processos formativos a partir dos relatórios das ex-alunas do curso de Especialização em Educação Pré-Primária, ministrado pela professora Heloisa Marinho no IERJ. O processo investigativo percorreu caminhos mais específicos para pensar no processo de formação do professor pré-primário como: conhecer as políticas educacionais e de formação de professores para educação pré-primária; identificar concepções e práticas educativas relativas à formação de professores pré-primários; identificar a importância da relação teoria e prática na formação de professores pré-primário e compreender a importância de registrar as observações das crianças em ambiente familiar com o processo formativo.

Ao eleger neste estudo os relatórios das ex-alunas do curso de Especialização em Educação Pré-Primária, busquei pensar e revisitar concepções e práticas educativas referentes à formação de professores para a pequena infância, e o lugar que a criança ocupava naquele período.

A análise dos relatórios como material de investigação foi feita pautada na compreensão de que são produtos de um tempo no qual reflete a cultura escolar e docente e

perpassa por ações cotidianas, como a organização do curso e da estrutura curricular, colocando em prática as concepções pedagógicas.

Por fim, destaco a relevância de se trabalhar com documentos pessoais e acadêmicos, uma vez que além de possibilitar a compreensão da cultura escolar e a cultura docente, revela concepções e práticas educacionais de um determinado tempo, presentes na formação de professores.

Diante do acervo da professora Heloisa Marinho, priorizei a abordagem metodológica qualitativa, privilegiando a pesquisa bibliográfica com orientações da análise de conteúdo, a qual permite caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2010). Inicialmente, fiz um inventário dos documentos que passaram pelas minhas mãos, registrando tudo em um quadro. Após a definição do objeto de pesquisa, procurei no programa do curso de especialização, extrair informações que levassem a respostas sobre o processo formativo do professor pré-primário. Nos relatórios, fiz observações sistemáticas.

A organização dos relatórios se faz em dados gerais da criança observada, registro das observações no ambiente familiar, aplicação de teste de desenvolvimento e conclusões gerais e indicação educativa. Primeiramente, separei em quadro as informações iniciais contidas nos relatórios, tais como: nome da criança, idade cronológica, ano de observação e nome da professora. Nesta primeira leitura, é possível perceber que as crianças observadas eram bebês de dois meses a dois anos e nove meses de idade. Para fins de preservar a identidade, escrevi somente as iniciais do nome da criança no quadro e nas citações ao longo do texto. Dos 34 relatórios encontrados, 30 foram registrados entre os anos de 1958 a 1964. Os outros quatro entre 1974 a 1977. A escolha pelo grupo dos 30 relatórios para ser objeto de pesquisa, foi por pertencerem a um período em que as políticas públicas para a infância eram pouco expressivas e havia ações tanto na esfera da educação quanto da saúde que se sobrepunham.

Os registros das crianças em ambiente familiar foram transcritos e agrupados segundo a classificação recebida no roteiro do relatório. Todos os relatórios apresentam um determinado conjunto de aspectos observados e na mesma sequência que são assim denominados: categoria (vida no lar) e subcategoria (regime diário, vida social e brinquedos e ocupações preferidas). Para cada subcategoria foi feito um quadro com a transcrição de todos os registros dos relatórios. Os testes de desenvolvimento aplicados pelas professoras tinham o propósito de observar o desenvolvimento físico, a estrutura de pensamento, vida social e linguagem. A análise dos testes aplicados pelas professoras foi mais descritiva. Busquei relacionar a importância dos testes de desenvolvimento com a formação docente. Em todo

processo metodológico da pesquisa, utilizei como fonte principal de conhecimento a própria literatura da professora Heloisa Marinho.

Embora a presente pesquisa não trate da totalidade dos documentos depositados no arquivo do IPHEM, vale explorar a memória documental que se encontra no arquivo. Segundo Heymann (2012, p. 13), entende-se sobre arquivo como um “artefato dotado de historicidade, no qual incidem inferências que podem ter outras formas e uma série de atributos igualmente conformadores de sentidos.” Os documentos são instrumentos fundamentais para conhecimento e reconhecimento das concepções pedagógicas que marcaram a formação de professores de uma época. Além dos relatórios, outros documentos auxiliaram na construção do conhecimento desta pesquisa, com um destaque para o Programa do Curso de Especialização do Professor Primário. Foi a partir de uma das temáticas desenvolvida no programa que os relatórios foram produzidos pelas professoras em formação.

Os documentos abrigados no arquivo possuem diferentes valores a eles associados, como artefato, como elemento de associação emocional que tem a capacidade de tornar real o passado, reafirmando assim, a importância da preservação da memória profissional referente à história da formação de professores da educação infantil.

Selecionados para esta pesquisa, os documentos carregam traços e vestígios de um outro tempo que na atualidade perderam um pouco sua função, mas em análise, ganham significado na história da formação de professores para a pequena infância, uma vez que, através do olhar das professoras, pode-se observar as influências pedagógicas de seu tempo e a perspectiva de infância que atravessavam essa formação. A análise dos documentos para esta pesquisa foi possível porque, em algum momento, estes foram guardados e preservados pela própria professora Heloisa Marinho.

O rico acervo conta com documentos datados da década de 1920 até a década de 1980, mas o presente trabalho traz o recorte temporal corresponde ao período entre as décadas de 1950 a 1960. O confronto com o material deste período, no qual os relatórios foram produzidos, fez-me pensar sobre quais políticas públicas existiam para a formação de professores da pequena infância, assim como as perspectivas pedagógicas que eram referências naquele período. Dessa forma, foi priorizado no primeiro capítulo, a contextualização histórica do objeto de pesquisa quanto às políticas educacionais e de formação de professores para a educação da pequena infância. Estudos como de Leite Filho (1997, 2011), Kramer (2011) e Kuhlmann Júnior (2000, 2008) sobre as políticas para educação da infância e sobre a história da educação infantil brasileira, foram as principais referências teóricas utilizadas.

O segundo capítulo aborda a construção da história do IPHEM, local onde estão alocados os documentos pessoais e acadêmicos doados pela professora Heloisa Marinho, ainda em vida. Destaco alguns documentos, como cartas e fotografias pessoais que testemunham seu encantamento pelo pensamento científico, além do desejo, ainda jovem, de dar continuidade a seus estudos com “pessoas de ideias largas”. Alguns diálogos foram estabelecidos com autores que investigam sobre pesquisa em arquivo para refletir sobre os documentos que a professora Heloisa Marinho escolheu guardar. Em relação a essa temática de arquivar a própria vida, trouxe Artière (1998), Mignot e Cunha (2006). Para as temáticas sobre pesquisa em arquivo dialogo com Castro (2008, 2005) e Gomes (1998), e para a discussão sobre documento monumento, recorro a Le Goff (2003).

No terceiro capítulo, procurei analisar o programa do Curso de Especialização em Educação do Professor Primário, organizado e coordenado pela professora Heloisa Marinho, as concepções e práticas pedagógicas escolanovistas e os processos de aprendizagem que se relacionavam com a proposta de formação docente. As discussões neste capítulo foram estabelecidas com a própria obra da professora Heloisa Marinho (1935, 1976, 1978), ficando evidente a forte influência da sua formação na Universidade de Chicago em seu pensamento pedagógico e nas suas práticas de pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado aos 30 relatórios que trazem uma parte da formação das professoras para a pequena infância, através dos seus próprios registros. Os relatórios foram construídos pelas professoras em formação, e registravam suas observações de crianças que correspondem à faixa etária de dois meses a dois anos e nove meses de idade. Trago para discussão o roteiro do relatório que as professoras cursistas seguiam e as suas próprias observações. Ressalto aproximações entre as concepções de Dewey (2011) e Heloisa Marinho (1935, 1976, 1978), principalmente, quanto à concepção de criança, educação, papel do professor e formação docente.

No quinto e último capítulo trabalhei com questões que foram se apresentando durante a análise dos relatórios, como: a identidade docente para a pequena infância, formação de professores articulando teoria e prática, e o olhar para a pequena infância pelo prisma da educação. Esses são ideários deixados pela professora Heloisa Marinho que ganharam força e espaço político ao longo do tempo. Para sustentar tais questões, trouxe estudos de autores que se dedicam a pesquisar sobre a formação docente e a docência para a infância, como Nóvoa (2005), Tardiff (2012), Aquino (2008) e Kishimoto (2007).

Por fim, concluo o trabalho, apresentando minhas considerações finais, quando busco evidenciar o ideário deixado pela professora Heloisa Marinho e o quanto essa educadora

deixou marcas e influências teórico-práticas na educação para a pequena infância e na formação de professoras, ainda presentes nos dias atuais, mas que também continua a representar, em muitos aspectos, um pensamento de vanguarda, pois muitas de suas ideias e ações permanecem além do que se produz hoje no campo da educação infantil e da formação de professores e professoras para essa etapa educacional.

1 PRINCÍPIOS POLÍTICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-PRIMÁRIOS (1950-1960)

1.1 Políticas educacionais para a infância no período de 1950-1960

O bem-estar da criança deve ser preocupação direta da família, da comunidade e do Estado, em todos os níveis governamentais.

Marinho, s/d.

A história não se constitui linearmente, encontra-se em um movimento que se entrelaça e possibilita novas configurações. Assim se dá a construção desse capítulo no que se refere à contextualização da formação de professores para a pequena infância no cenário político da época, com um olhar dirigido ao passado a partir das representações político-educacionais e o que ficou registrado, dando sentido e significado às ações na formação de professores para a pequena infância.

Sobre esse período, as políticas para a educação da pequena infância eram circunscritas à assistência com algumas iniciativas na esfera da educação das escolas maternas e dos jardins de infância nas grandes cidades.

A criança era considerada parte do projeto desenvolvimentista, em que era depositada a tarefa de construir com eficiência a economia e a cultura do país. Em alguns momentos, a criança aparecia como um projeto para o futuro e em outros, como uma realidade existente: a identidade de uma situação social no presente e aqueles que estão para ser no futuro. Entendia-se a intenção do governo em preparar as novas gerações para participar do progresso nacional. À educação era atribuído o importante papel da transformação social, movido pelo interesse de modernização e industrialização (LEITE FILHO, 2013).

A década de 1930 é um ponto de partida para entender esse processo, devido às modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional da época. As mudanças políticas e econômicas foram determinantes, adotando novos modelos (burguesia urbano-industrial) e mudanças na estrutura da sociedade brasileira. As modificações que iniciaram na década de 1920 culminaram na Revolução de 1930, com traços centralizadores e, em seguida, ditatoriais do Estado Novo (KRAMER, 2011).

É nesse cenário que começaram a surgir propostas voltadas para o atendimento à infância brasileira. As autoridades oficiais consolidaram iniciativas particulares a partir do interesse que se despertou pela causa da criança. “Num contexto de reforço ao patriotismo e, por questões de conciliações políticas, foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância.” (KRAMER, 2011, p. 57).

Os discursos oficiais dos últimos anos foram relacionados permanentemente à assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação. O atendimento à pequena infância (creche, jardins de infância ou escolas maternas) era subordinado aos órgãos de saúde pública ou de assistência e destinados a crianças pobres, em sua grande maioria. A responsabilidade pelo atendimento ora recaía sobre a iniciativa oficial, ora tinha ênfase sobre o particular e em outros momentos sobre ambas e sobre a própria população. Essas diferenças nos discursos apareceram nos setores que se responsabilizaram pelo atendimento à criança e foram determinadas pelos momentos históricos em que se deram. Apesar dessas diferenças, Kramer (2001) aponta dois aspectos que permaneceram constantes: a concepção abstrata e única de infância e a multiplicidade de órgãos com as mesmas funções, que foram criados visando o seu atendimento.

A criança passa a ser cuidada em diferentes aspectos, o que impulsiona a criação de associações e instituições para esse cuidado sob a visão da saúde e sobrevivência, assistência, educação e instrução, com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público (KUHLMANN JÚNIOR, 2008).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁴, prevê o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creche, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares.

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância(sic), passando a defini-

⁴ Para Gadotti (1999, p. 142), o movimento escolanovista representou “o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a ‘Escola Alegre’ de Vitorino de Feltre (1378-1446) [...]”. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores.” No Brasil, a expressão formal desse movimento se registra no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo, que significa “um contraponto ao pensamento conservador, consagrado na visão representada pelo pensamento católico [...]”. O Manifesto defendia “um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como ‘um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais’.” (VIEIRA; FARIAS, 2003, p. 93).

la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN JÚNIOR, 2008, p. 482).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) é assinado por 27 intelectuais da época e propõe diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país em favor de um Plano Nacional de Educação.

O documento tem a forte influência dos ideais da Escola Nova que propunham um novo olhar para a educação das crianças, passando de passiva para funcional ou ativa, baseada na expansão dos interesses naturais da criança.

Nesse movimento, setores de assistência à infância foram organizados no sentido de “proteção à infância” e um dos mais representativos foi o Departamento Nacional da Criança⁵ (DNCr), criado em 1940, que entre suas atribuições incluía tanto a realização de inquérito, estudos e divulgações, quanto o estímulo, a orientação e o auxílio financeiro aos governos estaduais e à iniciativa privada. O DNCr fiscalizava, ainda, as instituições existentes por todo país:

Na medida em que não foram regulamentados os critérios de distribuição dos recursos pelos Estados, nem as prioridades do atendimento à infância, a atuação prática do Departamento foi muito desigual. Os recursos destinados à assistência social e educacional foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas de saúde. (KRAMER, 2011, p. 64).

O DNCr foi um órgão do Ministério da Educação e Saúde e teve como propósito organizar em todo o país, a proteção à maternidade e à adolescência. Tinha como função, criar para as mães e para as crianças, condições favoráveis que, na medida necessária, permitissem uma sadia e segura maternidade desde a concepção até a criação do filho, garantindo a este direitos essenciais no que diz respeito ao desenvolvimento físico, à conservação da saúde, do bem-estar e da alegria, à preservação moral e à preparação a vida (LEITE FILHO, 2013, p. 130).

No mesmo período, outros órgãos oficiais destinados à assistência infantil foram criados, sendo uns ligados ao Ministério da Saúde, outros ao da Justiça e Negócios Interiores, passando mais tarde ao da Previdência e Assistência Social; alguns ao da Educação e outros, ainda, à iniciativa privada. Quanto à iniciativa privada, destaca-se a Organização Mundial de

⁵ O Departamento Nacional da Criança foi criado pelo decreto nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Até 1951, este se manteve integrado ao Ministério da Saúde (KRAMER, 2011).

Educação Pré-Escolar (OMEP), fundada em 1948, com a finalidade de atender crianças na faixa etária de 0 a 7 anos de todas as classes sociais. Até os dias atuais, é uma organização educativa internacional não governamental e pode receber adesões de qualquer pessoa ou organização que o desejar, sem que haja distinção de raça, religião ou nacionalidade. O comitê-Brasil iniciou suas atividades no país em 1952 e continua em ação até o presente momento. O grupo de educadores que iniciou a OMEP-Brasil elaborou um plano para preparar moças que iriam trabalhar com crianças em idade pré-escolar; promoveu cursos, conferências e mesas-redondas. A ênfase desses encontros parece estar pautada na psicologia da criança, havendo uma preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo (KRAMER 2011). A autora considera que, na prática, os diversos órgãos se relacionavam entre si e muitas vezes suas atividades se sobrepunham. Tanto no atendimento público quanto no privado, quer seja, ainda, mantido por convênio entre ambos os setores, prevaleceu a centralização do controle por parte do Estado.

Considerando as décadas de 1950 e 1960 como a retomada do crescimento industrial e migração da população para as cidades, houve uma demanda por instituições que atendessem à educação infantil, uma vez que as mulheres que foram trabalhar fora de casa necessitavam desse tipo de atendimento. Leite Filho (2013) realizou estudos sobre o lugar da infância e da educação nas políticas de educação e saúde elaboradas nessa época. Foi um período de discurso que evidenciava a pequena oferta desse tipo de educação para uma demanda crescente. A essa demanda o Estado forneceu apoio por meio de concessões, subvenções a entidades filantrópicas e assistenciais e que foram de fato as executoras dos programas implementados no período. A concepção que prevalecia de educação infantil era de necessidade da mulher e não um direito da criança, balizando as ações do governo nas políticas para a infância.

Os discursos acadêmicos sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança e da Educação Infantil, nessa idade, não era suficientemente fortes para sustentar uma nova concepção de Educação Infantil como direito da criança, o que só vai acontecer, no Brasil, mais de vinte anos depois, a partir do momento em que prevaleceu a ideia de criança cidadã, no final da década de 1980. (LEITE FILHO, 2013, p. 161).

Ainda sobre as concepções de infância, nos anos de 1950/1960 havia, por um lado, o discurso sobre a criança como a chave para o desenvolvimento da nação – um aspecto fundamental para o progresso. Por outro, a ideia de que famílias pobres eram incapazes de educar as crianças pequenas, e também a ideia republicana de assistência e proteção, sendo a

família e a infância resignificadas. Segundo Leite Filho (2013), a assistência à infância significava educar a família, o que resultou em ações educacionais do Estado, destinadas às mães, seja em espaços públicos ou privados.

Leite Filho (2013) explica que naquela época havia tensões no âmbito do ensino por não haver um pensamento pedagógico hegemônico, com as tensões se situando nas temáticas:

- 1) creche como mal necessário *versus* educação infantil como fundamental para o desenvolvimento da criança;
- 2) a educação pré-primária preparatória para a escola primária *versus* educação pré-primária com objetivo em si mesma;
- 3) educação das crianças pequenas como dever do Estado *versus* educação pré-primária com objetivo em si mesma;
- 4) educação das crianças pequenas como dever do Estado *versus* dever da família e da sociedade;
- 5) boa vontade das pessoas nos programas de assistência e proteção à infância e à família *versus* formação de educadoras;
- 6) educadora mãe *versus* educadora formada;
- 7) instituições de educação pré-primária como continuação do lar *versus* espaços específicos para o desenvolvimento das crianças;
- 8) a criança como o centro do trabalho nas instituições de educação pré-primária *versus* a educadora, a professora ou a jardineira como centro do processo educativo.

Esse período foi fortemente influenciado por educadores com concepções escolanovistas que traziam os conceitos de interesse, necessidade, experiência, atividade, trabalho, desenvolvimento natural, entre outros.

No mesmo período em que Heloisa Marinho ingressou no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), início dos anos de 1930, ocorreu em vários estados do Brasil a criação de jardins de infância, com experiências marcadas por perspectivas educacionais duradouras para o público infantil. Essa observação é relatada por Kuhlmann Júnior (2000), que traz alguns exemplos, como a criação do primeiro jardim de infância em Porto Alegre na década de 1940, inspirado em Froebel, para atendimento de crianças das 4 a 6 anos de idade em meio turno. O município de São Paulo se estruturou com a Instituição Parque Infantil, sob a direção de Mario de Andrade, em 1935. Na década de 1940, a instituição se expande para outras cidades do país, como o interior do Estado de São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Em Teresina-PI, o primeiro jardim de infância

oficial foi chamado de Lélia Avelino, criado em 1933, com objetivos de proporcionar o desenvolvimento artístico das crianças de 4 a 6 anos de idade, e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonio Freire. Para a implantação do jardim de infância, algumas professoras foram convidadas, em 1932, a participarem do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro, oferecido provavelmente no Colégio Bennett⁶, que mantinha um curso normal e implantou em 1939, o Instituto Técnico para formação de Professores por iniciativa da educadora Heloisa Marinho (KUHLMANN JÚNIOR, 2008, p. 483). Em 1934, a convite do professor Lourenço Filho⁷, a educadora Heloisa Marinho passou a lecionar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) a cadeira de Psicologia da Educação, como a assistente dele.

Nesse contexto político e pedagógico, é criado em 1949 o curso de Especialização em Educação Pré-Primária com o propósito de formar professoras de escolas maternais e jardins de infância, o referido curso foi regulamentado em 1958.

Em 1958, o referido curso foi regulamentado por INSTRUÇÕES baseadas no Regimento do Instituto de Educação, que exigem para matrícula inicial: Diploma de Formação de Professôres Primários de Grau colegial, o mínimo de dois anos de efetivo exercício do magistério na escola elementar e prova vestibular de seleção. (Portaria nº 697/58 do Instituto de Educação, p. I).

Kuhlmann Júnior (2008) esclarece, ainda, que o curso era reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. Essa iniciativa consolidava, na época, o Centro de Estudos da Criança, criado por Lourenço Filho, um espaço de pesquisas sobre a criança e de centro de formação de professores especializados.

O curso de especialização foi o primeiro, posteriormente vieram outros, como o de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA) do IERJ. Ao longo das décadas de 1950 e 1960, na antiga

⁶ Colégio Bennett foi criado em 1920, pelas missionárias protestantes Miss Hyde e Miss Parkinson, inicialmente para mulheres e seus interesses (LEITE FILHO, 2011).

⁷ Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em São Paulo e faleceu no Rio de Janeiro, em 1922. Comissionado diretor da Instituição Pública, realizou uma reforma geral no ensino, por solicitação do governo do Ceará, considerada um dos movimentos pioneiros da Escola Nova no país. Em 1927 fundou o Liceu Nacional do Rio Branco, onde organizou e dirigiu a escola experimental, Participou da fundação da Sociedade de Educação do Instituto e de Organização Racional do Trabalho. Em 1938 foi convidado pelo ministro Gustavo Capanema para organizar e dirigir o INEP em 1940, publicou o livro *Tendências da Educação Brasileira*. Em 1941, presidiu a Comissão Nacional do Ensino Primário, organizou e secretariou a I Conferência Nacional de Educação. Em 1944, fundou no INEP a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em 1947, ocupou pela segunda vez a direção do Departamento Nacional de Educação; organizou e dirigia Campanha Nacional de Educação de Adultos, primeiro movimento de educação popular de iniciativa do governo federal. Em 1948, presidiu a comissão designada para elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GADOTTI, 1999).

Guanabara a professora Heloisa Marinho coordenou os cursos de especialização e formou as professoras de educação infantil da cidade.

Iniciativas na esfera municipal da cidade do Rio de Janeiro voltadas para a pequena infância foram identificadas no documento encontrado no arquivo do IPHEM. Trata-se da resolução nº 15, de 29 de abril de 1959, que apresenta a criação do Setor de Educação Pré-Primária no Departamento de Educação Primária do Estado da Guanabara. No referido documento, entre algumas determinações, duas delas se destacam em função da preocupação sobre a temática formação de professores para a pequena infância:

Art. 2º O registro de professor especializado, a orientação e fiscalização das classes maternas e de jardim de infância da municipalidade e os de iniciativa particular, são da competência do Setor de Educação Pré-Primária.

Art. 3º O dirigente de setor, bem como os professores que nele servirem, deverão ter formação especializada, para o nível pré-primário. (RESOLUÇÃO nº 15).

A justificativa exposta para a criação desse setor está em considerar que a educação pré-primária tem objetivos e métodos próprios e que constitui fator de alta relevância na formação da personalidade infantil, concorrendo igualmente para reduzir, de maneira significativa, a percentagem de reprovação ao nível de 1ª série. Outra justificativa presente na resolução considera que a crescente aceitação de jardins de infância e classes maternas é consequência de uma maior consciência educacional do povo e de imperativo do trabalho feminino para o equilíbrio financeiro. Ainda nas justificativas, considera-se que a rede de instituições desse tipo, de iniciativa particular, crescia de ano para ano, observa-se a necessidade de prover formação para as professoras que fossem atuar na rede privada para atender a procura: “Considerando que é bastante significativo o número de crianças que, em 1958, cursaram os 5 jardins de infância isolados e as classes de 3º período anexos às escolas primárias da Prefeitura, elevando-se a 8.000 aproximadamente.” (RESOLUÇÃO nº 15).

Dessa forma, o professor que se destinava a esse ramo de educação deveria ter formação especializada que o habilitasse como professor de Jardim de Infância.

As iniciativas governamentais, o olhar mais dirigido para a criança e a criação de curso de formação especializada para a pequena infância desdobraram-se nos primeiros passos na construção de um saber específico. Ao longo das décadas posteriores, esses saberes passaram a ser objeto de investigação, categoria de análise que, no caso do professor de educação infantil, permitiu identificar e diferenciar suas práticas dos professores de outras etapas e níveis educacionais, estabelecendo assim, uma identidade profissional.

1.2 Formação de professores para a pequena infância

A história de Heloisa Marinho como formadora de educadoras teve início com seu ingresso no IERJ, pelas mãos de um dos signatários e professor do instituto, dois anos após a assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Sua formação inicial foi no Colégio Bennett, no curso Normal e, posteriormente, na Universidade de Chicago, de onde saiu diplomada com especialização em Filosofia e bacharelado em Psicologia. O pensamento pedagógico da professora Heloisa Marinho foi fortemente influenciado pelos pioneiros da educação, na década de 1930, em seu processo de formação. No Brasil, o Movimento da Escola Nova, além de buscar uma educação centrada no aluno, em oposição ao modelo tradicional (centrada no professor e no ensino), defendia uma escola pública para todos, uma educação única (tanto no sentido de não segmentar por classes sociais, como para ambos os sexos) e a formação de professores como intelectuais. Complementar à influência escolanovista, a formação da Heloisa Marinho, realizada na escola de Chicago, proporcionou contato com a pedagogia froebeliana, o que produziu significativa influência em seu pensamento.

Os princípios da pedagogia froebeliana (KISHIMOTO, 2007), incorporados por Heloisa Marinho, transparecem em sua obra, ao pressupor a criança como ser criativo e propor a educação pela autoatividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Marinho também se apoiou no princípio da pedagogia froebeliana, de que a educação para a pequena infância não deve priorizar a aquisição de conhecimento, mas sim a promoção do desenvolvimento, uma vez que a educação é parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. Vale destacar ainda nessa filosofia educacional a importância do brincar no desenvolvimento da linguagem das crianças – questão de interesse especial à Heloisa Marinho.

A perspectiva teórica adotada por Heloisa Marinho, embora marcada ora por viés biológico-evolucionista, ora pedagógico-normativo⁸ (LEITE FILHO, 1997), no que se refere a seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, foi influenciada pelos estudos de

⁸ Termos citados na sua dissertação de mestrado no qual o enfoque biológico-evolucionista faz referência às ciências da natureza e da medicina, atribui à maturação uma importância preponderante. O enfoque pedagógico-normativo prioriza o processo de socialização, destacando o tempo que transcorre da infância à vida adulta como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e “produtiva” (JOBIM; SOUZA, 2001).

Vygotsky e Luria, trazendo a perspectiva histórico-cultural nesses estudos conforme aponta Werner (2012, s/pág.):

Marinho (1935), nessa mesma linha, afirma que “ainda na originalidade, persiste no indivíduo a ambiência social, integrada à personalidade pela influência da linguagem na formação do Eu”. A participação do outro na formação do sujeito, portanto, é considerada fundante, primordial e constitutiva do pensamento de suas diferentes manifestações. Vigotski considera que a relação do sujeito com o mundo só é possível através da mediação de outro sujeito. Para ele “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, Heloisa Marinho fez referência a Luria em um texto titulado “Desenvolvimento da criança de zero a três anos”, encontrado no arquivo do IPHEM. Quanto a essa temática, ela publicou pesquisas originais sobre o vocabulário da criança, realizou investigações sobre a relação oral-gráfica no processo apropriação da leitura e da escrita e na constituição das funções psíquicas superiores, além de produzir estudos sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito.

A proposta de formação coordenada pela educadora atendia as questões político-educacionais e ao pensamento pedagógico da época. Em termos de política, o objetivo do Estado da Guanabara era o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação consciente e livre na obra do bem comum, atendendo às expectativas da lei nº 812, com expressão em seu artigo 1º:

A educação integral do aluno instituída pela Lei 812 orientou a organização curricular dos Cursos de Especialização do Instituto de Educação E. G. – o plano, legalmente fundamentado no artigo 77 da referida Lei, inclui: curso de Especialização em Educação Pré-Primária, Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais. (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 1966, p. I).

Sua proposta pedagógica e seus referenciais teóricos foram expressos em suas publicações ao longo de sua carreira acadêmica. Em seu livro “Vida e educação no Jardim de Infância”⁹ ela traz a proposta de um programa psicoevolutivo constituído de temas em ordem geral sobre: a criança, o lar e o jardim de infância, o corpo docente e o ambiente. O conceito de vida utilizado pela educadora Heloisa Marinho é o mesmo utilizado por John Dewey¹⁰, de

⁹ Heloisa Marinho foi assumindo sua autoria pouco a pouco. “A primeira edição, em 1952, pela editora A Noite, é lançada como um Programa de Atividades do Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal. Essa edição, escrita por várias autoras, tem importância histórica para o jardim de infância do Rio de Janeiro.” (LEITE FILHO, 2013, p. 151).

¹⁰ John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi o defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem

quem recebeu grande influência. “Vida e educação” também é o título do livro de Dewey, publicado no Brasil, traduzido por Anísio Teixeira¹¹ em 1930 (NUNES, 2000) e prefaciado por Lourenço Filho. Leite Filho (2013, p. 153) traz o conceito de vida, explicado por Lourenço Filho:

Para Dewey, “o que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação o é para a vida social”. Como decorrência disso, continua Lourenço Filho, algumas consequências: a primeira é que não deve haver nenhuma separação entre vida e educação, e a segunda é que os fins da educação não podem ser senão mais e melhor educação, no sentido de maior capacidade em compreender, projetar, experimentar e conferir os resultados do que façam. Para Dewey, a educação torna-se, desse modo, uma “contínua reconstrução de experiências”.

O livro “Vida e educação no jardim de infância” (primeira edição) é composto, em parte, de orientações que foram adotadas pela Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal como norte para educação pré-primária na época.

O conceito de vida como reconstrução de experiência aparece tanto no programa de curso de formação quanto nos relatórios. As professoras cursistas observavam as atividades espontâneas da criança e suas ações diante das condições experimentais.

A proposta de observação no curso de formação é bem presente no processo de aprendizagem das professoras. Era solicitado em cada temática do programa, que as professoras observassem e registrassem de acordo com o conteúdo que estavam estudando. Nos relatórios, o conceito de vida aparece nos registros das professoras, primeiramente, quando estudam a categoria *vida no lar*, mas se torna presente sobretudo na subcategoria

através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para a que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (GADOTTI – 1999).

¹¹ Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetié, no sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900 e morreu em 1971, na cidade do Rio de Janeiro. Iniciou sua vida pública em 1924, ocupando o cargo de Inspetor Geral de Ensino no Estado da Bahia e realizou a reforma da instrução pública de 1924 até 1929. Na década de 1930, assumiu outros cargos públicos e foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em 1952, assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964. Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja reocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade. Essa preocupação levou-o, como outros educadores que lhe foram contemporâneos, a uma relação contraditória com o Estado. Em 40 anos de vida pública, Anísio Teixeira produziu inúmeros artigos, conferências e relatórios. Livros, foram poucos e surgiram quase sempre nos intervalos de exercício de seus cargos públicos. Em toda a sua produção, o tema da democracia no âmbito da escola e fora dela foi decisivo e se impôs sobre outros temas. Sob essa ótica, elaborou uma interpretação de conjunto da história, da sociedade e da educação brasileiras ao buscar construir, sobretudo, uma ponte entre a reforma da sociedade pela educação e a renovação cultural desejada, no sentido da valorização da ciência, do industrialismo e da democracia, que ganha com a sua vida e obra uma entonação própria, distinta mesmo de outros intelectuais que colaboraram com os seus projetos ou se opuseram a eles (NUNES, 2000).

brinquedos e ocupações preferidas que trata das interações tanto com o brinquedo, como o ambiente (adultos, crianças, lugares) em que a criança se desenvolva.

Mora em um apartamento regular de dois quartos, uma sala grande, uma varanda em toda a extensão do apartamento, com uma largura de 2m, mais ou menos. É nesta área que ela gosta de brincar. Leva para lá seus brinquedos. Quando chove, seu local preferido é a sala de jantar. Sempre teve muitos brinquedos e desde pequenina teve predileção pelas bonecas. Atualmente, prefere uma cadeirinha de balanço, de vime, e uma bonequinha de pano pretinha. Participa de todas as brincadeiras do irmão e, juntos, segundo declaração da mãe, deram para imitar os padrinhos da menina (ambos gostam muito dos tios, que não têm filhos e fazem tudo por eles). Conversam, aprontam-se para sair etc. Quando está na casa dos avós, em companhia do irmão, o ambiente predileto é a praia, para brincar na areia, ou a televisão, para ver o Carequinha e o Zumbizinho, que S. imita com muita graça. (OBSERVADORA 7).

Prefere brincar ao ar livre, no quintal ou no jardim, e por isso está bem queimadinho. Como é muito observador, só quer brincar de imitar o adulto em suas atividades: lava casa, banheira (entra nela para lavar), “capina” o quintal e o jardim, conforme sua mãe faz. “Conserta” o seu automóvel e, para isto, pede parafusos e chave de fenda. Gosta muito de jogar bola. (OBSERVADORA 20).

Ao sintetizar as ideias de Foebel e Dewey, Heloisa Marinho queria garantir tanto o desenvolvimento natural da criança quanto ajustá-lo ao social. Segundo Leite Filho (2011), na proposta dela esses dois aspectos se apoiam e se solidarizam mutuamente, pois para ela, educação é um fato social e humano.

Uma das orientações educativas da professora Heloisa Marinho, fundada na evolução natural da criança, consiste na seguinte afirmação: “deve a professora permitir que a criança se desenvolva de acordo com as aptidões próprias” (LEITE FILHO, 2011, p. 126), propondo dessa forma que é na atividade espontânea que a criança expressa sentimentos e ideias.

A atividade livre é indispensável à educação pré-escolar. Cabe à professora organizar condições favoráveis à evolução criadora e natural, proporcionando variedade de material e de experiência em ambiente de compreensiva convivência. Essa orientação corrobora com a proposta de Dewey, na qual o professor deve reconhecer nas crianças os interesses e as experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudo.

1.3 Grupos de discussões, leitura e observação: estratégias de formação da professora Heloisa Marinho

Heloisa Marinho contribuiu de forma marcante na formação de professores da educação infantil do IERJ no período de 1934 a 1978. Sua metodologia de ensino foi pautada em grupos de discussões, leitura e observação, e teve início ao ingressar no instituto conforme o relato da professora:

Quando em 1934, no Instituto de Educação, a convite do Professor Lourenço Filho, limitava-se meu conhecimento da psicologia à cultura filosófica colhida entre discípulos de James e Dewey na Universidade de Chicago. os grupos de discussão organizados, as experiências psicológicas e o estudo genético da criança tiveram em minha vida seu início em 1934, no trabalho de assistente da cadeira de Psicologia Educacional, chefiada pelo professor Lourenço Filho. Ao seu lado trabalhei cinco anos, e quando, em 1938, deixou a Escola de professores para fundar a dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos continuou em espírito nosso chefe. Sua assistente muitas vezes o procurou para colher palavras de estímulo e a orientação esclarecida. (MARINHO, 1940, s/pág.).

O grupo de discussão se constituía na reunião de alunas para discutir temas propostos pela professora. Após debaterem sobre o tema, elaboravam relatórios para apresentar. As conclusões eram ouvidas com atenção e das dúvidas surgiam novos debates. Na conclusão, fundia-se o trabalho do professor e das alunas no empenho de encontrar a melhor solução para os problemas educativos. Segundo Heloisa Marinho (1940), a autoridade era exercida pelo professor, longe do sentido de simples transmissão de conhecimento, mas o esforço de incentivar as alunas “a fé na aprendizagem ativa”. A visão de grupo fica clara quando Heloisa Marinho descreve alguns trechos de recomendações, sugeridos por Lourenço Filho:

- 1) Não se contente com a opinião de autoridade;
- 2) Não argumente só com ela;
- 3) Coopere, não pense em dominar. No entanto, não abra mão de sua convicção, se não tiver encontrado argumentos que bastem para mudá-las;
- 4) Confie no seu grupo;
- 5) Não há ninguém nele que, a certo respeito, não seja superior aos demais;
- 6) A experiência de muitos é superior a de um só;
- 7) O grupo, como um todo, verá mais longe e com mais justeza que qualquer um de seus membros isoladamente.

Heloisa Marinho (1940) valorizava os debates em grupo, para ela o sentido do trabalho individual, estimulado pelo professor, e muitas vezes dirigidos, não se limitava ao trabalho de sala de aula, pois o “debate, processo que é de aprendizagem, como todos os outros recursos de organização intelectual, não chegou a inventar o estudo sem estudo”.

A leitura funcionava como introdução à base teórica para as discussões em grupo. A prática da leitura seguia as recomendações do professor Lourenço Filho que, através de sua assistente, mantinha o incentivo e orientação junto às alunas:

Devemos ler, ler sempre e mais do que ler, termos o hábito de resumir o que lemos. Leia atentamente o trecho, procurando apreender o sentido geral. Delimite o assunto pela escolha de um título: de que se trata. Releia cada um dos parágrafos, meditando sobre a extensão e compreensão dos termos principais. Adquiria assim a noção geral, ou sincrética, procure descer à análise mais profunda do pensamento. Compare as diversas ideias expressas e destaque a afirmação capital das acessórias. (MARINHO, 1940, s/pág.).

No início do ano letivo, os esquemas de leituras e resumos eram organizados no quadro-negro em colaboração com a turma. A professora procurava se limitar ao auxílio das perguntas que levantassem dúvidas, deixando para o grupo a iniciativa da correção. Quando as alunas não tinham conhecimento e não resolviam o problema, a professora indicava fontes de informação. Heloisa Marinho considerava as dificuldades, como incentivo ao estudo na investigação bibliográfica ou experimental. Com o tempo, os grupos de discussão adquiriam autonomia suficiente para se dirigirem por si, possibilitando à professora regente a ausência da sala de aula para realizar trabalhos que só podiam ser feitos em pequenos grupos. Com esta autonomia a professora regente podia deixar as professoras cursistas trabalhando nos grupos de discussões enquanto ela acompanhava o restante das professoras em visita no jardim de infância ou na observação de crianças.

As observações produzidas pelas professoras-alunas era o terceiro momento dessa metodologia de ensino. A professora acompanhava as alunas nas salas de aula da escola primária e do jardim de infância, providas de um roteiro de observação previamente discutido e orientado nos grupos de discussão. O trabalho de observação era dividido. Enquanto um grupo de alunas observava na sala de aula, outro grupo estava com a professora, discutindo ou em leitura. As observações eram registradas em forma de relatórios e apresentadas e discutidas em grupos. Segundo Leite Filho (2011, p. 94), “o trabalho de observação não se restringia à simples observação, tinha sua continuidade no registro coletivo, ou como Heloisa Marinho gostava de chamar, em pequenos centros de pesquisa.”

Heloisa Marinho exigia de suas alunas fundamentação científica, pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e observações das crianças. Tinha, ainda, a preocupação de formar professoras que fossem capazes de trabalhar com diversas classes e grupos de crianças. Conforme sinaliza Leite Filho (2011), o trabalho de formação da professora Heloisa Marinho não dissociava pesquisa e ensino, “diversos de seus alunos, quando entrevistados, afirmaram que seu trabalho como professora era o mesmo que o de uma pesquisadora. Privilegiava a observação à criança como forma de construir conhecimento a respeito do seu desenvolvimento.” (p. 88).

O ambiente de trabalho, relatado pela professora Heloisa Marinho (1940), parecia ser bem agradável a todos os envolvidos, tanto o diretor, quanto professores e alunos esqueciam vantagens ou méritos pessoais no empenho de realizar o ideal comum. O ensino ativo caracterizava o curso de formação de professores primários. A metodologia de ensino adotada por Heloisa Marinho foi uma marca em sua trajetória acadêmica na formação de professores.

Compreende-se pela ação formadora desenvolvida pela professora, o entendimento de que a formação de professores para a educação infantil era uma estratégia consciente de melhoria da educação na cidade do Rio de Janeiro e com repercussão nacional. A proposta investigativa e a busca nas soluções concretas para resolver problemas levava a professora Heloisa Marinho a se diferenciar na área da educação para a pequena infância.

2 IPHEM: ARQUIVOS, DOCUMENTOS E MEMÓRIA

2.1 Constituição do acervo do IPHEM

Antes de chegar aos documentos que foram escolhidos como objeto da presente pesquisa, foram realizadas várias visitas ao Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM), com o intuito de conhecer seus arquivos. Entre idas e vindas, abrir e fechar de caixas, foi possível entrar em contato com diversos documentos que fizeram parte da vida profissional e pessoal dessa educadora. Esses documentos estão arquivados na instituição que leva o próprio nome da educadora e que foi fundado por ela em parceria com o professor Jairo Werner, em 1983, na cidade de Niterói-RJ. O acervo pessoal composto de filmes e documentos de pesquisas realizadas no CEC/CEA/IERJ¹² foi doado para o IPHEM. Muitos livros, periódicos, e documentos da sua biblioteca particular encontram-se nesse instituto. “O IPHEM é uma entidade criada sem fins lucrativos e tem por finalidade promover estudos e pesquisas relacionados a questões educacionais e da infância, além de se propor a dar assessoria e consultorias a outras instituições.” (LEITE FILHO, 2011, p. 99).

Ao reunir documentos para compor o IPHEM, Heloisa Marinho arquivou os registros de sua vida pessoal e profissional, ou parte dela, que queria manter viva. Talvez não tenha tido clara a intenção autobiográfica, mas pode-se dizer que houve um arquivamento do Eu, quando objetos pessoais, como cartas, fotografias, documentos de trabalho e registros, considerados importantes, foram separados e doados para o IPHEM. De certa forma, houve uma construção de si mesma ao guardar esses e não outros documentos, construindo uma rede de significações que dão lugar a um movimento de subjetivação, revelando uma intenção autobiográfica. Essa não é uma prática neutra e, conforme Phillippe Artières (1998, p. 29):

É muitas vezes a única ocasião de um indivíduo se fazer ver tal como ele se vê e tal como ele desejaria ser visto. Arquivar a própria vida é simbolicamente preparar o próprio processo: reunir as peças necessárias para a própria defesa, organizá-las para refutar a representação que os outros têm de nós.

¹² O Centro de Estudos das Crianças (CEC) foi criado pelo professor Lourenço Filho, em 1932, mas que teve sua ação efetiva quando convidou a professora Heloisa Marinho para trabalhar no IERJ. Em 1949, é criado o Curso de Extensão e Aperfeiçoamento (CEA) e o CEC passa a ter a possibilidade de conjugar ensino e pesquisa, marca que merece ser sublinhada pelo trabalho de pesquisa realizado por Heloisa Marinho (LEITE FILHO, 2011).

Nesse empenho de separar, guardar e depois arquivar é que se manteve viva a memória da educadora Heloisa Marinho e a perpetuação do seu trabalho. Mignot e Cunha (2006) chamam atenção para alguns documentos produzidos no cotidiano escolar pelos professores e que são levados para casa. As autoras questionam se esses documentos são do professor ou da escola e ressaltam que graças ao empenho de guardá-los, se tem a possibilidade de ter acesso a tais documentações.

Para Castro (2005, p. 36), a constituição de conjuntos documentais implica, necessariamente, em processos seletivos: não se guarda “tudo”. Quando um pesquisador abre uma caixa de um arquivo, o conjunto de documentos encontrados é o resultado de um processo seletivo que obedece à lógica específica de quem separou.

Os bastidores da constituição da instituição arquivista que no caso da pesquisa é o IPHEM, é contado pelo professor Dr. Jairo Werner, em entrevista (Apêndice A) realizada para a pesquisa. O professor entrevistado compartilhou que seu primeiro encontro com Heloisa Marinho se deu no momento em que foi fazer o curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, que mantinha convênio na época com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no final da década de 1970. Nesse mesmo período, Heloisa Marinho havia saído do IERJ e voltado a procurar o Instituto Bennet para divulgar o curso e retomar contatos. O professor Jairo Werner, que na época era médico escolar do Instituto Bennet e coordenava o Núcleo de Desenvolvimento da Criança, foi convidado a fazer uma reunião com a professora, estabelecendo, assim, o início de uma parceria acadêmica. Esse núcleo era constituído por profissionais de áreas de conhecimento diversos, e fizeram o curso com a professora.

Helosia Marinho percebeu a possibilidade de ampliar seu trabalho, tendo como propósito transformar os cursos pós-normais em cursos superiores, ou pelo menos, o reconhecimento como nível superior para as professoras que o fizessem. Paralelamente a esse propósito, começou a buscar outros campos de perpetuação do seu fazer em formação de professores, uma vez que seu tempo de atuação no IERJ tinha acabado. Na busca por outros campos, viu possibilidades de ampliar seu trabalho para outras áreas de conhecimento como a saúde e o serviço social além de atuar em alguns projetos.

Segundo o professor Jairo Werner, essa reaproximação com o Instituto Bennett e a orientação da professora no Núcleo de Desenvolvimento da Criança fez com que algumas propostas de pesquisa fossem desenvolvidas sobre a temática do desenvolvimento do pensamento e da relação oral-gráfica. Essa pesquisa foi publicada em 1992 pelo Instituto Bennett. A parceria da professora Heloisa Marinho e Jairo Werner continuou em outros

projetos, inclusive na psiquiatria infantil da Universidade Federal Fluminense (UFF). “Então ali nós começamos a desenvolver, ela ajudou a organizar o primeiro serviço de psiquiatria infantil dentro do Hospital Universitário Antonio Pedro, que era um laboratório baseado, inclusive numa grande oficina de arte, era toda uma inspiração dela.” (Jairo Werner – entrevista em 2014).

Em 1982, o Núcleo de Desenvolvimento da Criança foi extinto, quando mudou a direção do Instituto Bennet. Em seguida, no ano de 1983, fundaram o Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM) na cidade de Niterói. A escolha por esta cidade se deu por dois motivos: o primeiro, foi devido à existência de um espaço físico para sediar o instituto e o segundo, em função de uma parceria com a UFF. Heloisa Marinho chegou a alugar um apartamento na cidade de Niterói para ficar mais próxima, pois na época morava em Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro. Ela levou seu acervo pessoal e acadêmico para o IPHEM, incluindo uma minibiblioteca particular, composta por livros de sua formação. Parte dos documentos que compõe o IPHEM, antes de serem transferidos, estavam alocados na Sociedade Pestalozzi, com a qual Heloisa Marinho mantinha um vínculo por ter criado em 1976 o Centro de Pesquisas Helena Antipoff (CPHA). Alguns dos documentos transferidos, como material das alunas, se deterioraram pela ação de cupins.

Ao certo, não se sabe as motivações que levaram Heloisa Marinho a separar, guardar e depois doar o material. Segundo Jairo Werner, ela levou muito material que tinha e não se sabe se havia outros que ficaram em sua casa. Para Jairo, um dos objetivos da professora era montar um centro de memória, não no sentido de sua memória pessoal, mas do material por ela organizado em suas pesquisas e produções bibliográficas.

O arquivo do IPHEM pode ser considerado um lugar de memória, pois não nasceu de um sentimento espontâneo, foi preciso ser criado para se manter vivo. Para Nora (1993), o lugar do arquivo é material, simbólico e funcional, simultaneamente. É material no sentido físico, mas se torna um lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica, e são funcionais, pois garante ao mesmo tempo a estagnação e a transmissão do conhecimento.

Os documentos encontrados no arquivo possuem diferentes valores a eles associados, como artefato e como elemento de associação emocional que tem a capacidade de tornar real o passado.

Há mais de 30 anos, o IPHEM apoia os projetos da psiquiatria infantil da UFF, faz formação em terapia de família e em sexualidade, presta assessoria a prefeituras nas áreas de desenvolvimento e aprendizagem, prevenção de drogas, quando solicitado. Atualmente, estão remodelando o *site* do IPHEM para dar acesso aos materiais e documentos da professora

Heloisa Marinho e aos projetos atuais. A equipe do instituto está se preparando também para reeditar os cursos por ela ministrados.

2.2 Documentos: monumentos e memórias

O empenho que levou a professora Heloisa Marinho a guardar os documentos em uma instituição criada por ela mesma revela uma possível intenção de manter viva a sua memória e a perpetuação dos seus estudos. A palavra memória nos convida a lembranças de pessoas, objetos, fotografias, cartas, bilhetes, documentos, fitas de vídeo ou de áudio, momentos passados que ficam eternizados em artefatos. É como remexer em uma gaveta ou abrir uma caixa antiga, que fica guardada no fundo do armário, se aberta, entra no passado rompendo com a barreira do tempo. Ao entrar nesse passado, buscam-se vestígios de registros de uma época que podem compor, reescrever ou inovar a história.

Ao imbuir-se no sentimento de abrir caixas e gavetas antigas e desvelar o passado é que foram abertas as caixas e pastas do IPHEM, com olhar curioso e questionador para os documentos. Nesse movimento, os documentos foram se apresentando, ocupando um espaço e lugar no trânsito do tempo. Esse arquivo conserva documentos que precisam ser investidos de uma aura simbólica, motivando vínculos entre pesquisadores e a instituição para que, assim, possa estabelecer um diálogo investigativo.

Até chegar ao objeto de pesquisa, outros documentos passaram pelas minhas mãos e ganharam destaque e representação. Os primeiros vieram de pastas abertas que continham cartas, bilhetes e fotografias. Não foram muitas, algumas foram lidas e uma delas chamou-me a atenção, pelo fato de ser, provavelmente, o rascunho de uma carta de 1921 de Heloisa Marinho para a amiga Betty. Nessa carta, ela conta o desejo de ir para os Estados Unidos e que seu pai não simpatizava muito com a ideia. Ao longo da carta, fala da vontade de continuar os estudos e de planos de seu pai em visitar a Suíça com a família. Heloisa Marinho relata, ainda, o desejo de visitar uma universidade na Europa. E mesmo que seu pai desista de visitar a Suíça, Heloisa Marinho registra que gostaria de estudar “num meio de pessoas com ideias largas”.

A cada avanço na leitura da carta, ficava claro o interesse e o fascínio da Heloisa Marinho pelo conhecimento científico. Os relatos narrados à amiga Betty estão sempre envolvidos de emoção e aspiração em continuar os estudos. “Talvez você vai rir apesar que

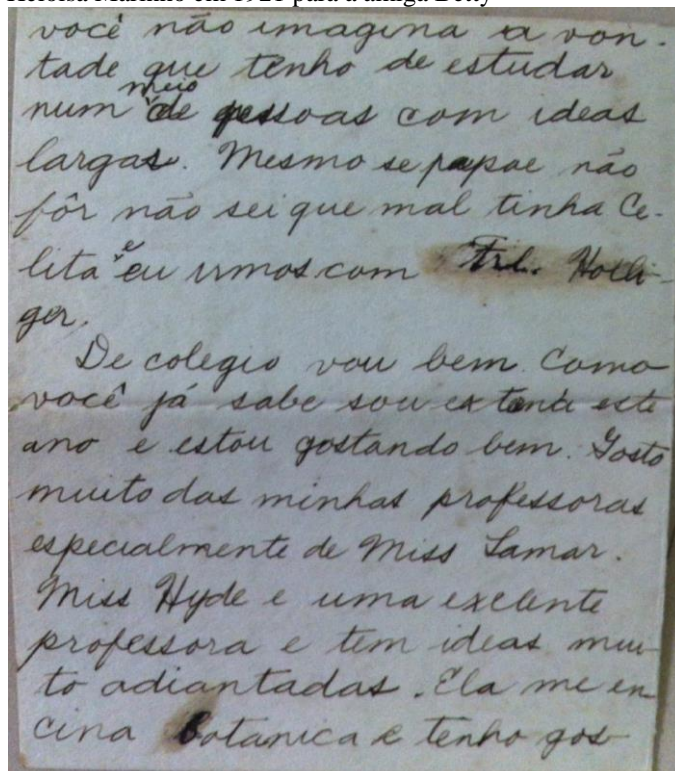
isto não dá em nada, mas Betty você não imagina **a vontade que tenho de estudar num meio de pessoas com ideias largas.**” (MARINHO, carta de 1921).

O desejo em continuar os estudos e passar para uma classe mais adiantada, fez com que Heloisa Marinho estudasse latim e francês com a sua própria governanta. O fascínio pelo conhecimento científico aparece ao narrar a admiração pela professora e pelo conhecimento que ela passa. “Miss Hyde é uma excelente professora e tem ideias muito adiantadas. Ela me ensina botânica e tenho gostado muito deste estudo. Quantas maravilhas não encerra a natureza! A imaginação do Homem por mais forte que seja não pode ser comparada às obras da natureza!” (MARINHO, carta de 1921).

Observa-se em trechos da carta que pessoas com ideias largas ou adiantadas chamavam a atenção de Heloisa Marinho, tanto na área acadêmica quanto religiosa: “Hoje é domingo e fui de manhã à igreja. Bishop Moore pregou e gostei muito de ouvi-lo, ele tem as ideias tão largas e boas.” (MARINHO, carta de 1921).

Em vários trechos da carta, ela demonstra seu interesse pelas leituras e estudos, no qual se ocupava aos domingos quando não saía. Heloisa Marinho em sua juventude, já demonstrava encantamento pelo pensamento científico e o anseio por novas ideias e conhecimento.

Imagem 1 – Fragmentos do rascunho de uma carta escrita por Heloisa Marinho em 1921 para a amiga Betty



Fonte: Arquivos do IPHEM.

A leitura desta carta, em um primeiro momento, mostrou uma mulher em um regime patriarcal, dedicada e motivada aos estudos, com pensamentos avançados para a sociedade que se tinha na época, no Rio de Janeiro e no Brasil.

Na mesma pasta das cartas, tinha um envelope com fotografias. Algumas dessas fotos tinham dedicatória de amigas para Heloisa Marinho, outras eram fotos tiradas em grupo. Em duas fotos, a professora está no IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, datado de 1980, acompanhada do Jairo Werner.

Imagem 2 – Heloisa Marinho no IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar



Fonte: Arquivos do IPHEM.

Com olhar sério e concentrado, Heloisa Marinho é a segunda sentada da esquerda para direita, e duas cadeiras depois está o professor Jairo Werner. A seguir, outra foto do mesmo congresso com o professor Jairo Werner.

Imagem 3 – Heloisa Marinho e Jairo Werner no IV Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar



Fonte: Arquivos do IPHEM.

A imersão nos arquivos do IPHEM me fez lançar um olhar curioso. Para cada caixa e pasta aberta, um documento se apresentava, buscando seu lugar no tempo. Cartas oficiais, anotações datilografadas de congressos, anotações pessoais, textos de estudo, textos produzidos pela própria Heloisa Marinho, livros e filmagens, constatando a múltipla possibilidade de se produzir conhecimento a partir de vários documentos arquivados.

Um dos primeiros encantamentos nesse remexer de pastas, foi em trabalhar com os documentos pessoais, pois como afirma Gomes (1998), a documentação dos arquivos privados permitiria, finalmente e de forma muito particular, dar vida à história, enchendo-a de homens e não de nomes, como uma *histoire événementielle*. Pessoas que têm a sua história de vida, as suas virtudes e defeitos, revelando-os exatamente nesse tipo de material. Os documentos pessoais possibilitam uma proximidade com o sujeito da história a ser pesquisado, que se apresenta em um formato mais real. Mas isso não quer dizer que o que se vê nos documentos pessoais seja mais real ou verdadeiro do que as performances públicas da professora Heloisa Marinho.

Apesar do encantamento com os documentos pessoais, estes não foram o objeto de pesquisa, pois o projeto de pesquisa e seus objetivos estavam voltados para a temática de formação de professores para a pequena infância. Naquele momento, o desafio era decidir qual documento seria escolhido como objeto de estudo e pesquisa. Os documentos encontrados foram listados conforme o Apêndice B, ressaltando que essa listagem não representa a totalidade encontrada no arquivo, mas apenas uma parcela representativa.

No tecer de conhecimentos, a pesquisa foi se estruturando como em um artesanato intelectual, no qual um conjunto singular de documentos se transforma em algo útil para a pesquisa. Esse é um processo que se aprende fazendo, sem uma “receita” para o seu sucesso (CASTRO, 2008).

Os suportes de memórias encontrados no arquivo do IPHEM, além de todos os manuscritos e impressos, se caracterizavam por fotografias e outros, como fita cassete e rolos de filmes. Heloisa Marinho utilizava todas as tecnologias disponíveis na época para dar suporte às suas pesquisas. Castro (2008, p. 22) destaca que tais suportes de memória ganhavam popularização na segunda metade do século XX, como os gravadores e os aparelhos audiovisuais:

Além da evolução tecnológica que resultou em novos suportes documentais, ocorreram também grandes mudanças no uso que se fazia das fontes documentais. A chamada “história nova” francesa, por exemplo, passou a valorizar registros até então relegados a um segundo plano – documentos seriados que possuíam uma

importância meramente administrativa ou comprobatória (como prontuários de hospitais ou livros-caixa), diários e agendas pessoais, correspondência familiar etc.

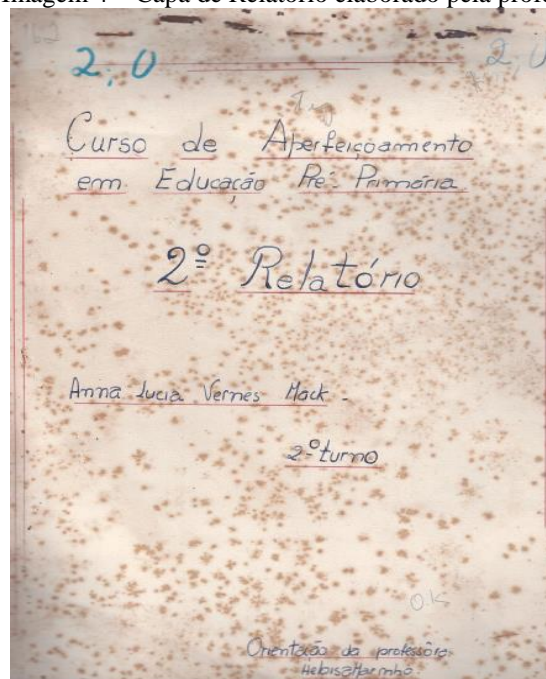
A escolha dos relatórios como objeto de pesquisa se fez a partir do olhar geral e da representação significativa desse objeto. Trinta relatórios de um módulo do Curso de Educação Pré-Primária foram guardados e doados ao IPHEM. Foi no folhear das páginas que os primeiros questionamentos foram lançados: por que Heloisa Marinho guardou esses e não outros relatórios? Qual a dimensão representativa deles? Que importância esses relatórios tiveram na formação de professores para a pequena infância?

A partir das primeiras indagações é que os relatórios ganharam lugar na pesquisa, tornando-se objeto principal de análise e estudo. Porém, os relatórios não são as únicas peças em evidência. Eles foram analisados como parte de um conjunto no qual outros documentos foram subsidiando a construção do conhecimento em torno dos relatórios para análise ao longo da pesquisa.

Os documentos escolhidos para compor a pesquisa fazem constatar as práticas pedagógicas realizadas entre as décadas de 1950 e 1960 que podem ser consideradas como estratégicas na formação de professores para a pequena infância.

O primeiro aspecto observado nos relatórios foi através das capas. Alguns relatórios estão manuscritos à caneta e outros são datilografados. Em alguns, as letras são desenhadas e trazem ilustrações, enquanto outros estão escritos de forma comum.

Imagem 4 – Capa de Relatório elaborado pela professora



Fonte: Arquivos do IPHEM.

A capa seguinte, representada pela Imagem 5, aproveita um desenho de criança e registra por escrito “Jardim de Infância”. É interessante observar que as capas não tinham um padrão, eram livres e de acordo com a criatividade de cada professora em formação.

Imagem 5 – Capa de Relatório datado de 1963

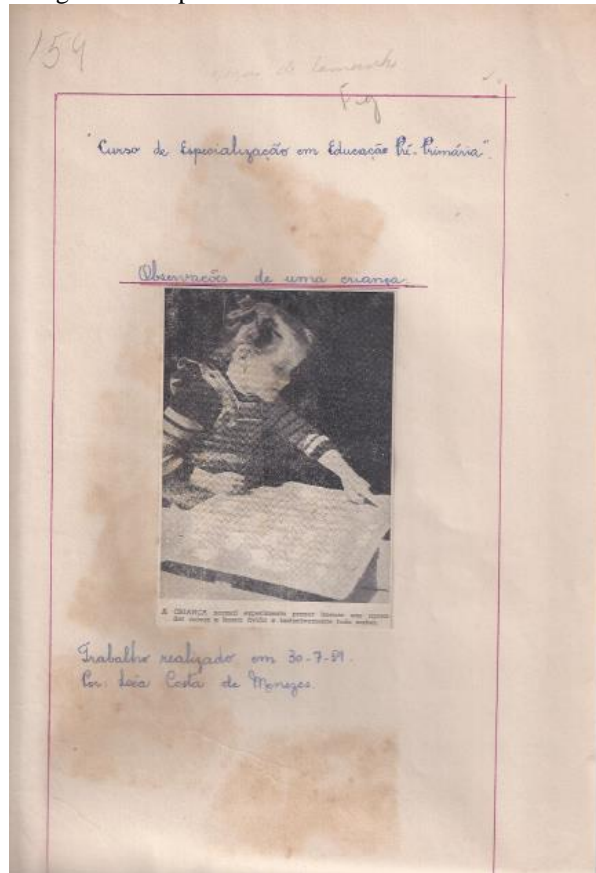


Fonte: Arquivos do IPHEM.

Na capa seguinte, além do nome do curso e da identificação da professora e o ano, aparece uma figura colada com dizeres subscritos. Observa-se que há imagem de uma criança que aparentemente está apontando para algo, numa situação possível de aprendizagem. No dizer abaixo da figura, encontra-se a seguinte mensagem “A criança normal experimenta prazer imenso em aprender coisas e busca ávida e instintivamente tudo saber.” Desse dizer, pode-se destacar a visão de criança como exploradora, experimentadora do conhecimento. Porém, não é qualquer criança, mas sim a criança normal. Vale lembrar que nessa época o conceito de criança normal estava vinculado ao conceito de desenvolvimento integral e natural (instintiva) da criança. Heloisa Marinho, à frente de seu tempo, já orientava no curso

de formação em educação pré-primária o trabalho educativo com crianças que fogem à linha de um desenvolvimento normal e crianças com deficiências.

Imagem 6 – Capa de relatório datado de 1959



Fonte: Arquivos do IPHEM.

Nos 30 relatórios folheados, observa-se, através dos registros escritos das professoras, dimensões pedagógicas, o atravessamento da criança, alguns valores da época e marcas de uma forte crença na psicologia do desenvolvimento. Assim, as escritas dos relatórios ajudam a construir a memória da formação de professores para a pequena infância.

O encontro com os documentos e a definição de qual seria o objeto de estudo facilitaram e orientaram a trajetória da pesquisa em uma retroalimentação entre fontes bibliográficas e visitas ao IPHEM. Os relatórios abrigam registros escritos e têm hoje, o poder de documento, ao se apresentarem à temporalidade do historiador/leitor atual (CUNHA, 2003).

Para Le Goff (2003) os documentos são parte da memória coletiva e escolhidos pelo historiador. A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos (escolha do historiador) e os monumentos (herança do passado). O autor considera que o documento é uma produção das pessoas que detinham o poder na época

e o monumento um *link* que remete ao passado. Em relação aos relatórios, o poder estava em quem observou e escreveu (professoras), logo, trata-se da visão de quem detinha o poder sobre o acontecimento (observação das crianças no lar), não devendo, por isso, ser considerado uma prova. Assim sendo, os relatórios devem ser analisados como monumentos e não como documentos.

Para o autor, o monumento tem características de se ligar ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária das sociedades históricas, é um legado à memória coletiva. Os documentos, no final do século XIX e início do XX, são considerados para a escola positivista o fundamento do fato histórico e, ainda que resulte da escolha do pesquisador, apresenta-se como prova histórica. O triunfo do documento acontece com a escola positivista, porém percebe-se ao longo do tempo que a história se faz com documentos escritos, mas na ausência deles, o pesquisador pode usar de outros signos e dar voz ao que não está escrito. Dessa forma, amplia-se a palavra documento a: documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem ou de qualquer outra maneira. Os escritos de um documento são mais frequentes como um monumento do que um documento.

Ao tratar os relatórios como documento/monumento, considera-se que estes não são documentos primários sem objetivos ou que não receberam tratamento científico. Trata-se de uma herança do passado, no qual sua escrita é um monumento, resultado do esforço de uma sociedade de um tempo histórico para impor o futuro.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinha o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento. (LE GOFF, 2003, p. 535).

Os relatórios, sozinhos, contam uma parte da história para a presente pesquisa, outros documentos foram associados para compor essa trajetória sobre formação de professores para pequena infância a partir do olhar das professoras. Os relatórios (documentos) são ensinamentos que ficam, que duram e devem ser analisados de modo a desmistificar seu significado aparente. O documento é monumento. Os relatórios são documentos-monumentos.

Desmistificar o documento-monumento é construir uma observação e tratá-lo ao mesmo tempo como verdadeiro e falso. Falso porque o monumento pode não ser o que está ali, tendo uma aparência enganadora, é preciso desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. Para Le Goff (2003), a desconstrução não pode ser com auxílio de uma única crítica histórica, deve ser estudado sob várias

perspectivas mas, sobretudo, enquanto instrumento de poder. E além dessa múltipla perspectiva em abordar o documento, para que se possa ter a história total, não se deve isolá-lo do conjunto de monumentos dos quais faz parte. Dessa forma, é válido trazer os relatórios, os registros das professoras e tudo que circunda o campo da memória para a ciência histórica.

Os documentos são representações de um tempo e evocam a memória através de comportamento, valores, imagens, gestos. A memória para as ciências humanas se ocupa mais da memória coletiva do que da memória individual. No caso dos relatórios, a memória é mais coletiva, uma vez que se trata do resultado da produção do curso de formação de professores, uma ação que se multiplicou e se perpetuou durante muitos anos no Estado do Rio de Janeiro e com repercussão nacional.

Representados em papéis quase deteriorados, amarelados, escritos ou datilografados, os documentos em análise venceram a ação do tempo e agora estudados, podem emergir como reconhecimento na possibilidade do não esquecimento, como “lugar de memória” (MIGNOT; CUNHA, 2006).

3 ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO

Queridas alunas, a experiência de vocês de educação renovada nasceu da vida para a própria vida, nasceu da pesquisa experimental, preenchendo por conseguinte a principal condição de nível superior.

Marinho, julho de 1976

3.1 Aspectos gerais do curso de especialização

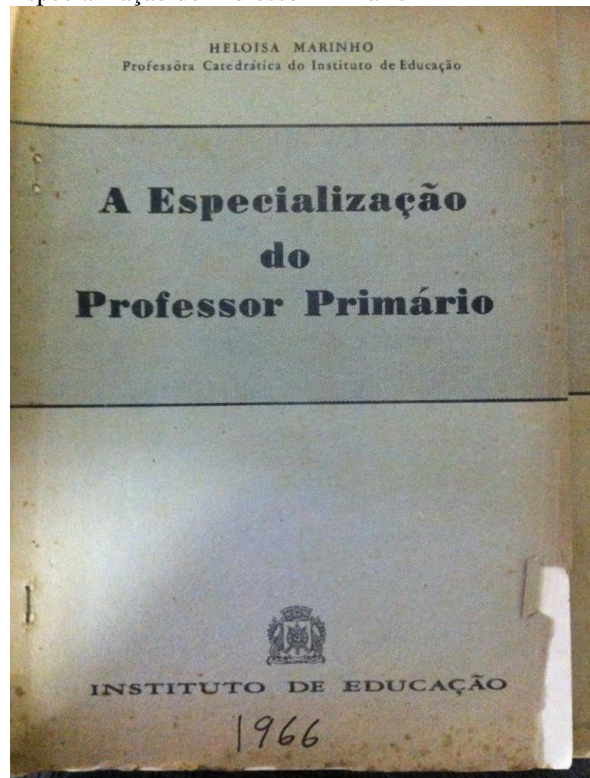
Para compor a trajetória sobre formação de professores para a pequena infância, outros documentos foram separados e analisados na construção do conhecimento. Dentre eles, foi destacado o programa do Curso de Especialização do Professor Primário, datado de 1966. As 52 páginas do programa se definem em: áreas do conhecimento, temáticas¹³ e processos de aprendizagem na formação do professor primário. Entre as temáticas, encontrou-se o que direcionou o registro dos relatórios pelas professoras.

Considerou-se a primeira leitura, aquela primeira folheada nos documentos, como flutuante, na qual se observou os aspectos gerais e surgiram as primeiras indagações, como: qual a importância entre teoria e prática na formação de professores? Qual a proposta pedagógica para a pequena infância? Qual a concepção de criança? De uma forma abrangente, algumas dessas questões apareceram no primeiro capítulo, porém aqui será observado mais especificamente em um desconstruir e construir do documento.

O programa do curso de Especialização do Professor Primário foi apresentado em um documento oficial de 1966, com informação registrada à caneta na capa, com o nome da Professora Heloisa Marinho em destaque, como *Professora Catedrática do Instituto de Educação* e abaixo o nome do *Instituto de Educação*, local de realização do curso.

¹³ Área do conhecimento e temática foram nomes atribuídos por essa pesquisa com intenção de facilitar a descrição e análise do documento, uma vez que não há nenhuma denominação específica no programa.

Imagem 7 – Capa do programa do curso de Especialização do Professor Primário



Fonte: Arquivos do IPHEM.

As 52 páginas desse documento apresentaram as coordenadoras e a equipe de professoras do curso, os objetivos, as notas históricas, a duração, o requisito para matrícula e os conteúdos divididos em quatro áreas do conhecimento e oito temáticas. O programa do curso tem sua base nas áreas do conhecimento da filosofia, psicologia, métodos e técnicas de pesquisa e currículo, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Curso de Especialização em Educação Pré-Primária (horas/aula)

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-PRIMÁRIA HORAS-AULAS			
Áreas do conhecimento/Temáticas	Semanais	Semestrais	Anuais
F – Filosofia da Educação			
F – 101	3	45	45
P – Psicologia da Educação			
P – 101 a/b	3	45	90
P – 201	3	45	45
P – 301	3	45	45
MT – Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica			
MT – 101 a/b	12,5	188	375
MT – 201 a/b	14	210	420
Currículo e Programas			
CP – 101 a/b	6	90	180
CP – 201 a/b	6	90	180
TOTAL			1380

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Cada letra seguida de um número corresponde a uma temática do curso. Do total de doze temáticas, oito foram cursadas na Especialização em Educação Pré-Primária. As quatro temáticas restantes aparecem na Especialização em Iniciação Escolar Primária e em Educação de Crianças Excepcionais. O Quadro 2 mostra o total de temáticas do programa de Especialização do Professor Primário:

Quadro 2 – Temáticas do Curso de Especialização

CÓDIGO	TEMÁTICAS
F – 101	Introdução às Ciências Sociais: A estrutura social e os fins da educação
P – 101 a/b	Psicologia da Educação: Infância – Desenvolvimento físico, psicológico e social da criança
P – 201	Psicologia da Aprendizagem: Aprendizagem na escola de primeiro grau
P – 301	Psicologia Diferencial: Ajustamento da aprendizagem e diferenças individuais.
P – 302	Psicologia da Adolescência: Desenvolvimento físico, psicológico e social da adolescência
MT	Métodos e Técnicas de Pesquisas Pedagógicas: Plano geral da matéria e programa de pesquisas pedagógicas
MT – 101 a/b	Pesquisa de Aplicação: A educação integral da criança no ambiente escolar
MT – 201 a/b	Pesquisa de Aplicação: O ensino escolar adaptado ao desenvolvimento natural da criança
MT – 301 a/b	Pesquisa de Aplicação: A linguagem e a leitura em iniciais da escola elementar
CP – 101 a/b	Currículos e Programas: Educação integral da criança – organização curricular no jardim de infância em turmas iniciais da escola elementar
CP – 201 a/b	Currículos e Programas: Orientações da aprendizagem em turmas iniciais da escola elementar
CP – 301 a/b	Currículos e Programas: Educação da linguagem e do pensamento

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Na primeira página consta a denominação no cabeçalho, os órgãos institucionais e setores a que o curso se vinculou na seguinte ordem: Secretaria de Educação e Cultura, Instituto de Educação e Diretoria de Cursos de Extensão e Aperfeiçoamento. Em seguida, vem a informação de tratar-se de uma especialização do curso em Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais. A coordenadora do curso era a professora Heloisa Marinho, aparecendo na apresentação como Catedrática do Curso Normal do Instituto de Educação – G.B. Além da professora Heloisa Marinho, o curso contava com uma equipe de professoras, composta por: Duhíla F. G. Madeira, Helena Pinto Vieira, Maria Alice Gouvea e Maria de Lourdes Pereira da Silva.

O objetivo do curso está relacionado com a lei nº 812/1965, que tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação consciente e livre na obra do bem comum. Dessa forma, a lei nº 812 orientou a organização curricular dos cursos de Especialização do Instituto de Educação E.G. – “o plano, legalmente fundamentado no artigo 77 da referida Lei, inclui: Cursos de Especialização em Educação Primária,

Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais” (ESTADO DA GUANABARA, lei nº 812, de 14/06/1965).

O curso de Educação Pré-Primário foi criado em 1949 e, desde então, formava educadoras de escolas maternais e jardins de infância. Em 1958, o curso foi regulamentado por instruções baseadas no Regimento do Instituto de Educação, que exigia alguns requisitos para matrícula: Diploma do Curso de Formação de Professores primários de grau colegial, o mínimo de dois anos de efetivo exercício em magistério na escola elementar e prova vestibular de seleção (portaria nº 697/58 do Instituto de Educação P.D.F.). O Instituto de Educação oferecia em continuação à Especialização em Educação Pré-Primária, cursos de Especialização em Iniciação Escolar e Educação de Crianças Excepcionais:

Provindo grande parte dos problemas da escola primária da rigidez do ensino, destinam-se os referidos cursos realizar no Jardim de Infância, e na escola elementar os objetivos da Lei 812, difundindo processos educativos fundamentados no conhecimento da criança e do meio ambiente. Tais métodos plenamente aproveitam as potencializadas. de alunos capazes, e dão mais amparo aos retardados (MARINHO, 1966, p. I).

A duração do curso de formação era de quatro semestres e o de Especialização em Iniciação Escolar Primária e Educação de Crianças Excepcionais, seis semestres, totalizando cinco anos de curso. A professora especializada em Educação Pré-Primária podia completar seus estudos acrescentando mais 675 horas-aula, créditos necessários para obtenção do certificado dos outros cursos.

Com o propósito de assegurar o cumprimento da lei nº 812/1965, foi reservado o módulo Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica com o mínimo de 12 1/2 horas-aula por semana, “dedicadas às pesquisas de aplicação realizadas em Jardins de Infância e Escolas Primárias onde as professoras alunas exercem o magistério”. (ESTADO DA GUANABARA, lei nº 812, de 14/06/1965).

Os créditos para aprovação no curso são detalhados nos quadros seguir:

Quadro 3 – Iniciação Escola Primária ou Educação de Crianças Excepcionais

INICIAÇÃO ESCOLA PRIMÁRIA OU EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS			
Áreas do Conhecimento / Temáticas	Semanais	Semestrais	Anuais
F – Filosofia			
F – 101	3	45	45
P – Psicologia da Educação			
P – 101 a/b	3	45	90
P – 201	3	45	45
P – 301	3	45	45
P – 302	3	45	45

MT – Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica			
MT – 101 a/b	12,5	187,5	375
MT – 201 a/b	14	210	420
MT – 301 a/b	15	225	450
Currículo e Programas			
CP – 101 a/b	6	90	180
CP – 201 a/b	6	90	180
CP – 301 a/b	6	90	180
TOTAL			2055

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Considera-se que das décadas de 1930 até o final de 1960 o IERJ foi uma referência na formação inicial de professores pré-primários, bem como na capacitação em serviço, aperfeiçoamento e/ou especialização. À professora Heloisa Marinho coube a responsabilidade pedagógica e a orientação curricular e didática dos cursos de Especialização em Educação Pré-Primária do IERJ.

3.1.1 Programa do curso

O programa do curso reflete bem a formação e a filiação acadêmica da professora Heloisa Marinho. A formação na área de psicologia e as influências da Escola de Chicago¹⁴ marcam sua forma de pensar que se estruturou com ênfase na pesquisa empírica, norte em todos os trabalhos teóricos e na sua prática docente. Na formação de professores, ela não dissociava ensino e pesquisa, privilegiava a observação da criança como forma de construir conhecimento a respeito de seu desenvolvimento. Jairo Werner ressalta, em entrevista à pesquisa, o medo que a professora Heloisa Marinho tinha em formar professores distantes das crianças:

Ela tinha muito medo de uma formação de professor a nível superior que desvinculasse o professor da sala de aula. E foi o que aconteceu. Então, ela tem uma implicância muito grande com essa forma de organizar a formação de professores, distante da criança, distante do aluno. E aí você não tem a matéria-prima que ela usava para poder fazer análise, era justamente a experiência do próprio professor, de observar a criança, de trazer as questões.

¹⁴ “É o conjunto de trabalhos de pesquisas sociológicas realizado entre 1915 e 1940, por professores e estudantes, vai o que se chama ‘Escola de Chicago’. [...] Para Coulon (1995) a sociologia de Chicago caracteriza-se antes de mais nada pela pesquisa empírica e marca uma virada no impacto que a investigação sociológica terá sobre a sociedade. ‘Uma das principais contribuições dos sociólogos da Escola de Chicago foi o desenvolvimento de métodos originais de investigação: utilização científica de documentos pessoais, trabalho de campo sistemático, exploração de diversas fontes documentais’.” (LEITE FILHO, 2011, p. 68).

A organização do programa do curso se fazia em quatro áreas temáticas, sendo elas: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica e Currículo e Programas. Para cada bloco tem uma quantidade de horas-aula distribuída em conteúdos.

As temáticas são apresentadas das seguintes formas: título, carga horária semanal e semestral, objetivos, conteúdos e, por último, a descrição dos processos de aprendizagem para as professoras.

Observa-se que no processo de aprendizagem, a professora Heloisa Marinho mantinha um padrão de seis itens a serem seguidos. Normalmente, os três primeiros e o último são iguais. Os itens quatro e cinco são os que variavam de acordo com o conteúdo. Os processos de aprendizagem eram acompanhados de projeções cinematográficas, debates de problemas e trabalhos individuais e em grupo, além da pesquisa bibliográfica. Esses itens eram constantes em cada temática. Leite Filho (2011, p. 88) afirma que: “A biblioteca e os livros eram o centro de sua didática. A cada tema do programa orientava as alunas com uma vasta bibliografia e solicitava resumos e sínteses sobre o que os autores pensavam sobre o assunto.”

O Quadro 4 mostra um panorama dos processos de aprendizagem de todas as temáticas do programa. As atividades nos processos de aprendizagem das professoras cursistas eram bem variadas, proporcionavam diferentes experimentações, como processos criativos, exercício de observação e escuta, sistematizações, articulações teoria e prática, autoconhecimento e pensamento crítico e reflexivo.

Quadro 4 – Processos de aprendizagem das temáticas do Programa de Especialização do Professor Primário

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	TEMÁTICAS							
	F – 101	P – 101a/b	P – 201	P- 301	P – 302	CP – 101	CP – 201 a/b	CP – 301
Aulas acompanhadas de projeções cinematográficas	X	X	X	X	X	X		X
Debate de problemas	X	X	X	X	X			X
Trabalhos individuais e em grupo	X	X	X	X	X			X
Pesquisa bibliográfica	X	X	X	X	X	X		X
Minha família: (autobiografia sociológica)	X							
Análise social de anúncios e programas de televisão	X	X						
Observações de criança no lar, no jardim de infância e na escola primária		X						
Aplicação de provas de desenvolvimento		X						
Observação de aluno no jardim de infância e na escola primária			X					
Organização de experiências de aprendizagem			X	X				
Aplicação de provas de desenvolvimento e de inteligência				X				
Observação de crianças normais e excepcionais				X				
Visita a jardim de infância, escolas primárias e instituições especializadas em crianças excepcionais				X				
Normalista adolescente: autobiografia					X			
Aulas práticas de arte, ciências e jogos						X		
Excursões						X		
Estudos da linguagem e dos interesses infantis realizados pelas professoras alunas						X		
Pesquisa aplicação no jardim de infância ou em turmas iniciais da escola primária						X		
Aula de demonstração							X	
Prática de dramatização pelas senhoras alunas							X	
Invenção e adaptação de peças							X	
Ensaio e apresentação de peças							X	
Observação na escola elementar							X	
Pesquisas experimentais								X
Organização de jogos e leituras								X
Redação de textos e estórias infantis								X

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Quadro 5 – Legenda do Quadro 4

CÓDIGO	TEMÁTICA
F – 101	Introdução às ciências sociais: A estrutura social e os fins da educação
P – 101a/b	Psicologia da Educação: Desenvolvimento físico, psicológico e social da criança
P – 201	Psicologia da Aprendizagem: Aprendizagem na escola de primeiro grau
P- 301	Psicologia Diferencial: Ajustamento da aprendizagem a diferenças individuais
P – 302	Psicologia da Adolescência: Desenvolvimento físico, psicológico e social do adolescente
CP – 101	Currículos e Programas: A educação integral da criança: organização curricular no jardim de infância em turmas iniciais da escola elementar
CP – 201a/b	Currículo e Programas: Orientação da aprendizagem em turmas iniciais da escola elementar
CP – 301	Currículos e Programas: Educação da linguagem e do pensamento

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

A intensa e significativa leitura era associada aos trabalhos práticos de observação direta da criança em diferentes situações e ambientes. Os trabalhos de observações nas temáticas, variavam de acordo com o seu conteúdo, como pode ser observado nos Quadros 6 e 7 abaixo. Nesses quadros distintos são apresentados os processos de aprendizagem previstos de duas temáticas.

Quadro 6 – Psicologia da Aprendizagem

DISCIPLINA	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM – APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU
Processos de aprendizagem	1 – Aulas acompanhadas de projeções cinematográficas 2 – Debates de problemas 3 – Trabalhos individuais e em grupo 4 – Observação de alunos no jardim de infância e na escola primária 5 – Organização de experiência de aprendizagem 6 – Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

Quadro 7 – Psicologia da Educação

DISCIPLINA	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO FÍSICO, PSICOLÓGICO E SOCIAL DA CRIANÇA
Processos de aprendizagem	1 – Aulas teóricas acompanhadas de projeções cinematográficas 2 – Debates de problemas 3 – Trabalhos individuais e em grupo 4 – Observação da criança no lar, no jardim de infância e na escola primária 5 – Aplicação de provas de desenvolvimento 6 – Pesquisa bibliográfica

Fonte: Elaboração própria a partir do programa do curso de Especialização em Educação Pré-Primária.

A metodologia de trabalho da professora Heloisa Marinho estabelecia que a síntese das leituras e as observações de crianças voltassem para os seminários em sala de aula. A

exigência de que as professoras tivessem pelo menos dois anos de magistério, fazia parte da proposta de formação de professores de educação infantil da época, se constituindo assim, numa capacitação em serviço. Com essa proposta, era possível que teoria e prática caminhassem juntos.

A capacitação em serviço incluída na metodologia de formação da professora Heloisa Marinho, teve seu fundamento nos princípios da Escola Laboratório¹⁵ de Dewey. O propósito dessa escola era manter uma relação orgânica e funcional com o currículo. As hipóteses que fundamentavam essa iniciativa eram as de que a própria vida deveria fornecer a base para a educação da criança e que a liberdade de expressar-se em ações seria uma condição necessária para o crescimento, assim como o correto direcionamento dessa expressão (ABBUD, 2011). Embora a professora Heloisa Marinho não tivesse um espaço físico para ser a Escola Laboratório, aproveitou-se do próprio espaço de trabalho das professoras cursistas para ser o laboratório de aprendizagem delas. Essa proposta tinha duas faces: uma para a criança e outra para a professora em formação. Conforme afirma a autora, “A escola primária tinha a finalidade de manter o contato entre trabalho teórico e as demandas da prática, sendo uma base experimental para testar e desenvolver métodos que pudessem ser recomendados para outras escolas.” (ABBUD, 2011 p. 85).

Leite Filho (2011) considerou que a prática de Heloisa Marinho enquanto professora, não era de aula expositiva, sua formação americana e a pós-graduação na Europa lhe deram características docentes pouco comuns no Brasil. As professoras utilizavam a própria turma que lecionavam como campo de estágio e eram supervisionadas pelas professoras do CEA. A concepção de professora-aluna é uma marca forte na coordenação e orientação pedagógica da professora Heloisa Marinho.

3.1.2 Métodos de Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Currículos e Programas

As áreas temáticas correspondentes a Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, bem como o currículo e programas têm suas bases na formulação pedagógica de Froebel e Dewey, além da forte crença na psicologia do desenvolvimento. O objetivo principal desta

¹⁵ Dewey, criou a Escola Laboratório durante o período em que foi diretor do departamento de pedagogia também por ele criado, na Universidade de Chicago. A Escola Laboratório funcionou de 1896 a 1904 (ABBUD, 2011).

área do conhecimento era o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e sua participação consciente e livre na obra do bem comum.

A área de aplicação dos cursos de especialização era destinada à área especializada da educação pré-primária e primária em jardins de infância e escolas elementares, cujas alunas mestres exerciam o magistério. A matéria Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica abrangia a prática de ensino experimental.

A Prática de Ensino nasceu com o parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação, pelo qual o programa do curso de especialização deve trabalhar com o regime de treinamento em serviço, com o propósito de renovação da própria vida profissional da aluna mestra.

De acôrdo com o Parecer 292/62 do Conselho Federal de Educação a Prática de Ensino “deve ser feita em escolas da comunidade como internatos dos Cursos de Medicina. Só assim poderão os mestres realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação. O aluno mestre será assistido por professôres especialmente designados para orientá-los e assim preparado e trazendo para discussão experiências de seus próprios êxitos de fracassos, transforma-se ele no veículo contínuo da renovação dos padrões escolares do meio”. (PROGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO – IERJ, 1966, p. 22).

Os jardins de infância e turmas experimentais de educação pré-primária e primária organizadas pelos cursos de especialização do IERJ tinham por finalidade a pesquisa de métodos de educação democrática, que em atendimento à lei do Estado da Guanabara, nº 812/1965, artigos 1º, 14 e 18, que tinha como propósito:

A – oferecer à criança condições próprias ao seu natural desenvolvimento físicas, sociais e intelectuais, incentivando a formação integral de sua personalidade, e sua participação consciente e livre na obra do bem comum;
 B – organizar atividades pré-escolares e escolares destinadas a favorecer hábitos de trabalho independente, o raciocínio e a expressão criadora, promovendo a integração da criança no meio físico e social (Art 18);
 C – servir como campo de observação e treinamento à formação e especialização de professores e orientadores de educação pré-primária e primária. (Art 77). (PROGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO – IERJ, 1966, p. 22).

No Plano Geral da área do conhecimento Métodos de Técnicas de Pesquisa Pedagógica, a proposta do currículo das turmas experimentais visava abranger todos os aspectos da educação e se ajustar à capacidade e ao ritmo de aprendizagem da criança e, ao mesmo tempo, conduzindo o professor ao trabalho e aos hábitos de estudo. A turma experimental era organizada para atender aos diferentes níveis de desenvolvimento, bem

como de maturidade para aprendizagem da leitura e da escrita, com o pleno aproveitamento dos interesses e potencialidades pessoais.

O conteúdo abordado na área de conhecimento foi apresentado em quatro itens sendo:

- 1) Condições da pesquisa pedagógica que trata da organização do grupo experimental e das condições necessárias à pesquisa de aplicação (ambiente físico e social);
- 2) Métodos de pesquisa pedagógica que aborda a definição do problema a ser pesquisado;
- 3) Organização de uma pesquisa pedagógica que trata desde a definição do problema a verificação de hipóteses;
- 4) Avaliação da pesquisa pedagógica de caráter qualitativo e quantitativo.

O conteúdo programático de formação em educação pré-primária apresenta predominantemente uma visão desenvolvimentista da criança, para o qual o seu desenvolvimento oral-gráfico deve acontecer de forma natural e integral. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica de Heloisa Marinho denota forte influência de Dewey.

A escola centrada na criança, na promoção de suas atividades e da interação com o meio social era a proposta que aparecia todo o tempo na leitura e análise do Programa do Curso de Especialização do Professor Primário, mais especificamente na temática “Pesquisa de Aplicação – A educação integral da criança no ambiente escolar”, da área do conhecimento Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica. Observa-se nesta temática uma particular importância à socialização e às atividades de livre escolha em que a criança aprende a dirigir sua própria atividade, adquirindo hábitos de trabalho criador, com iniciativa e atitudes sociais indispensáveis à participação consciente e livre na obra do bem comum.

Currículo e Programas eram a quarta área do conhecimento do programa de formação e tinha como proposta principal, fundamentar a educação escolar no conhecimento da criança, promovendo a sua integração no meio físico e social. O programa foi dividido em quatro grandes subáreas de conhecimento, sendo o primeiro, “organização curricular ajustada ao desenvolvimento da criança”. Para Heloisa Marinho, as atividades do conteúdo não podiam ser a mesma para todos os alunos, as crianças tinham que ter motivação e interesse na atividade em si.

A segunda subárea de conhecimento, intitulada “Currículos e programa do jardim de infância e das turmas iniciais da escola elementar: importância das atividades de livre escolha”, caracterizava na aprendizagem através das atividades de livre escolha pela criança.

Heloisa Marinho (1978, p. 77), afirmava que a “atenção interessada à aprendizagem escolar naturalmente surge do trabalho livre da criança.”

A terceira subárea de conhecimento abrangia “Situações naturais de vida, semelhantes ao ambiente familiar”, entre elas, a saúde; a vida social; o prazer da música; o trabalho criador das artes manuais; a observação e o comentário espontâneo da experiência; o convívio com a natureza e mundo variado das coisas; a fantasia e o reino encantado das “estórias”; a formação de hábitos indispensáveis à vida; o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Para Heloisa Marinho, os hábitos fundamentais para vida devem ser formados na pré-escola, como por exemplo, ordem, polidez, limpeza, entre outros. Cabia à professora da pré-escola aproveitar todas as ocasiões para formar hábitos em situações de vida. Para ela, os padrões sociais dos hábitos devem ser adaptados às possibilidades de aprendizagem infantil e às condições de vida emotiva, ressaltando que os hábitos exageradamente rígidos podem causar sofrimento. A formação desses hábitos se dá na relação entre família e escola (MARINHO, 1978).

A quarta e última subárea do conhecimento reunia recursos programáticos integrados no currículo global, pertinentes a: artes plásticas; convívio com a natureza; jogos apropriados à idade; música e atividades rítmicas; literatura infantil e dramatização; e conversas e palestras ilustradas.

Essas quatro subáreas de conhecimento do plano geral foram distribuídas em três temáticas da área do conhecimento Currículos e Programas, sendo:

- 1) A educação integral da criança: organização curricular no jardim de infância em turmas iniciais da escola elementar;
- 2) Orientação da aprendizagem em turmas iniciais da escola elementar;
- 3) Educação da Linguagem e do pensamento.

Ao analisarem um caderno de uma aluna que fez o curso no IERJ com a professora Heloisa Marinho entre os anos de 1965/1966, Mignot e Leite Filho (2011) observaram uma atenção ao espaço físico, pois este deveria propiciar a expansão do desenvolvimento da criança. Para Heloisa Marinho, o espaço físico em sala de aula, com arrumações acessíveis e separadas por “cantinhos”, permite que a criança explore mais o material, proporcionando ao professor uma melhor observação do desenvolvimento infantil.

Essa preocupação com o espaço físico e com a expansão da criança aparece diversas vezes no programa do curso, com mais evidência na área do conhecimento Currículo e Programa.

Desse modo, a professora Heloisa Marinho, em consonância com as ideias pedagógicas da Escola Nova, formulou uma formação de professores que atendesse à proposta de desenvolvimento infantil em espaços adequados para sua expansão.

O espaço físico também estava associado à educação social da criança, no livro “Vida, Educação e Leitura”, Heloisa Marinho ressalta que a organização social da turma na escola deve incentivar, não só a expressão criadora do indivíduo, como a disciplina compreensiva do grupo, cabendo à professora orientar a formação de hábitos e atitudes sociais.

Para evitar conflitos, o planejamento das atividades, do material e do espaço, devem proporcionar ocupação a todos os membros do grupo. A atividade interessada naturalmente disciplina o aluno. A variedade de material facilita a formação de hábitos sociais. A criança que espera por um brinquedo ocupada em outra atividade, não arranca objetos das mãos dos companheiros. (MARINHO, 1976, p. 13).

Todas as temáticas de cada área do conhecimento tinham seus processos formativos, sempre com debates de problemas, trabalhos individuais e em grupo, observações de crianças e pesquisas bibliográficas.

3.2 Psicologia da educação: infância – desenvolvimento físico, psicológico e social da criança

Nos diversos módulos do programa do curso de especialização, um deles se destaca por ser o que deu origem aos relatórios da pesquisa, objeto desta investigação. Com o objetivo de adaptar a educação às várias fases do desenvolvimento da criança e às diferenças individuais, Heloisa Marinho propõe um módulo dividido em seis itens. Para ela, “o estudo do desenvolvimento infantil proporciona à educadora a possibilidade de reunir em conjunto harmonioso a educação social e a aprendizagem indispensável da leitura e da escrita e demais matérias.” (MARINHO, 1976, p. 11).

Seguindo esse pensamento, o primeiro tópico de estudo desta disciplina é “Introdução ao estudo da criança” que orientava as professoras quanto à necessidade de conhecer a criança a fim de poder orientar sua educação. Ainda nesse tópico, estudavam a concepção moderna de infância no qual considerava a criança como um ser em evolução, a relação entre o desenvolvimento físico e psicológico e sua relação com o meio social.

Após a introdução a esse estudo, as professoras recebiam as orientações para realizar a observação de crianças no item “Métodos de estudo da criança”. Heloisa Marinho considera importante as condições de observação, primeiramente, as qualidades social e intelectual do observador que, no caso, eram as professoras. As outras condições da observação eram a criança e o ambiente. As situações importantes para serem observadas pelas professoras eram as atividades espontâneas e as reações da criança face às condições experimentais. As professoras recebiam orientações e faziam exercícios práticos, utilizando-se de métodos de registro de observação previamente discutidos no curso.

O terceiro tópico trazia como foco a “Tendência natural da atividade lúdica e sua evolução” posto que, para Heloisa Marinho, brincando a criança aprende a viver e a pensar; é na atividade livre e lúdica que ela descobre por iniciativa própria o seu mundo e seus amigos.

Brincando a criança aprende a trabalhar. Nos primeiros anos descobre no manuseio instável de materiais, objetos, as possibilidades de suas próprias mãos. Ao terminar a idade pré-escolar dirige a sua atividade para a realização de um fim em vista, desenhando cenas, construindo edifícios com blocos de madeira. Na sua atividade livre a criança constrói conhecimentos, hábitos de trabalho. (MARINHO, 1976, p. 12).

Nesse tópico, ela trazia para o curso de formação a importância da atividade lúdica na evolução física, mental e social da criança e os fatores que influenciam o desenvolvimento da referida atividade.

O quarto item da temática, “Estudo evolutivo dos vários aspectos do desenvolvimento”, tinha como propósito o prosseguimento aos estudos sobre o desenvolvimento da criança divididos em dois períodos: o pré-escolar e o escolar. O período pré-escolar era dividido em três grupos por idade: 1) O primeiro ano de vida; 2) A criança de 1 a 3 anos; 3) A criança de 4 a 6 anos. O período escolar correspondia às crianças de 7 a 9 anos e às de 10 a 12 anos. Para cada período era proposta uma análise em relação aos seguintes aspectos: 1) Desenvolvimento físico; 2) Evolução das atividades manuais e artísticas; 3) Desenvolvimento da imitação; 4) As expressões emotivas; 5) Desenvolvimento das habilidades sociais; 6) Evolução da linguagem e do pensamento; 7) Aprendizagem e formação de hábitos e atitudes.

Heloisa Marinho (s/d), no livro “Estimulação essencial”, relata que a escassez de livros de psicologia levou ao aproveitamento da população infantil, das famílias, das estudantes da Escola de Professores do Instituto de Educação. Em cada turma de formação de professoras foi estudado o desenvolvimento, desde o nascimento à adolescência em dados

colhidos diretamente pelas professoras cursistas. Esses estudos auxiliaram na organização posterior do livro “Currículo por atividade” e serviram de dados para organizar a Escala de Desenvolvimento da Criança Brasileira.

As “Provas de desenvolvimento” são o quinto tópico de estudo da temática e tinha o propósito observar a atividade livre como meio para o diagnóstico do desenvolvimento. As atividades livres orientadas para observação foram assim definidas: 1) O grafismo infantil; 2) O jogo de construção; 3) A dramatização espontânea; e 4) Os interesses espontâneos da criança.

Além dos itens a serem observados, a professoras cursistas realizavam estudos experimentais de uma escala de desenvolvimento, por meio de demonstrações reais e cinematográficas.

Heloisa Marinho realizou pesquisas com aplicação de escalas internacionais e, posteriormente, fez algumas adaptações. Escolheu provas estatisticamente padronizadas por Gesell, nos Estados Unidos, e por Bühler, em Viena-Áustria, às quais acrescentou, ao longo de sua trajetória, provas desenvolvidas por ela mesma, como as do Desenho da Casa e do Jogo da Amarelinha, presentes na Escala de Desenvolvimento da Criança Brasileira. Nesta escala, ela conseguiu organizar sequência de amostras de comportamento, colhidas em situações naturais de vida, que demonstram a unidade indivisível do desenvolvimento físico, psicológico e social (MARINHO, s/d).

Seus estudos sobre processo de desenvolvimento da criança apontam que algumas deficiências físicas e carências fogem ao desenvolvimento natural. Heloisa Marinho (s/d) assinala que deficiências sensoriais e motoras retardam o desenvolvimento. O fato em questão impõe à educação uma abordagem diferenciada nas deficiências citadas. Nessa perspectiva, o sexto tópico, “Variações do Desenvolvimento”, aborda o desenvolvimento normal, retardado e acelerado, as causas da evolução retardada e a necessidade de currículo escolar flexível para compensar a deficiência do desenvolvimento.

“Problemas afetivos” era título do sétimo e último tópico, no qual temas como timidez e medo, agressividade e carência de afeto e orientações pedagógicas foram itens estudados pelas professoras. Esse conceito foi tratado mais tarde em sua publicação “Currículo por Atividade” (MARINHO, 1978), em que ressalta a aprendizagem afetiva. Para ela, a integração do indivíduo na família, na escola e na sociedade exige conformidades com regras de conduta indispensáveis à convivência. Assim, sugeria uma uniformidade na ação educativa cujos adultos que lidavam com a criança no lar e na escola deveriam adotar os mesmos

princípios de orientação educativa. Para ela, a contradição provocava desobediência e instabilidade emocional.

O comportamento da criança tímida era considerado uma consequência da proteção exagerada dos responsáveis contra acidentes imaginados, impedindo a convivência com outras crianças e a expansão livre da atividade natural. Esse comportamento receoso do responsável pode transmitir aos filhos atitudes de medo e timidez, difíceis de corrigir, tornando-os dependentes de uma assistência contínua. “A criança observa as outras sem coragem de compartilhar as atividades. Ao dar-lhe apoio exagerado, o responsável deixa de lhe ensinar a confiança na própria capacidade.” (MARINHO, 1978, p. 55).

A orientação sem constranger a criança torna-se, em alguns momentos, um problema difícil da educação pré-escolar. Heloisa Marinho aponta que os limites impostos pela sociedade à conduta individual podem, por vezes, a extinguir a expansão criadora. Para ela, a disciplina rígida chega a ser contraproducente. Algumas restrições demasiadas tendem a provocar atitudes agressivas pelas crianças, e outras a supressão da atividade espontânea, restringindo a atividade espontânea e, por consequência, mantendo um comportamento de timidez.

O medo era considerado semelhante à timidez. A criança exageradamente protegida tem medo por não ter confiança em si mesma. Para Marinho (1978), as falhas na ação educativa no lar causam, com frequência, não só a timidez, como também a agressividade. A carência de apoio afetivo da família e os castigos corporais podem provocar em vez do retraimento tímido, a revolta agressiva. Cabia à professora – a boa educadora – saber utilizar seu apoio afetivo apreciado pelas crianças e restabelecer o equilíbrio emocional:

A boa educadora sabe utilizar seu apoio afetivo apreciado pelas crianças para organizar ambiente de sociabilidade agradável. O fato de a maioria das crianças seguirem com facilidade de orientação educativa carinhosa e firme auxilia muito a solução dos casos difíceis. No início do ano, convém formar aos poucos a turma, principalmente em primeiro período. Começando com as crianças de sociabilidade fácil, poderá a professora aos poucos, com auxílio destas, assimilar as mais difíceis. (MARINHO, 1978, p. 58).

Em todo processo de formação, percebe-se uma preocupação em favorecer estudos prévios para que as professoras observassem com propriedade o desenvolvimento da criança. A consolidação desse conhecimento destaca-se nos processos de aprendizagem nos quais um dos tópicos era a observação de crianças no lar. Os registros ficaram sob forma de relatórios e foram guardados pela professora Heloisa Marinho e doados posteriormente para o IPHEM.

4 A ESCRITA DOS RELATÓRIOS: UM OLHAR SENSÍVEL PARA A PEQUENA INFÂNCIA

Não, não tem problema, pois, na verdade, a criança é o nosso livro.

*Frase que Heloisa Marinho verbalizava –
entrevista com Jairo Werner*

4.1 A escrita dos relatórios

Filmagens, gravações, fotos, anotações, textos dos mais diferentes estilos, são alguns dos recursos que muitos professores utilizam para registrar seu trabalho. O processo de registrar possibilita ao professor mais do que uma forma de capturar o momento. No caso das professoras cursistas, funcionava como reflexão em grupo sobre o trabalho realizado. Além das reflexões, as escritas escolares podem pôr em relevo e converter em objeto de estudo as relações que se estabelecem em diversas situações históricas, entre os sistemas de escrita, as formas gráficas e os processos de produção dos testemunhos escritos e as estruturas socioeconômicas das sociedades que elaboraram, utilizam e manipulam essa escrita (CASTILHO, 2012).

Os relatórios investigados como documento-monumento trazem em alguns fragmentos uma parte da história sobre formação, através da escrita das professoras. Identificar a constituição da formação de professores nesse período significa ver nesses registros a escrita como cunho memorialístico. É falar de um tempo histórico, de um tempo vivido, muito mais que o tempo cronológico.

A escrita dos relatórios passa por filtros mentais que se baseiam em conhecimento sobre os assuntos valores e crenças de quem redigiu. Do pensamento à mão de quem escreve, cada relatório possui uma liberdade na escrita dentro dos itens que foram observados. Não há um padrão, há uma orientação e estudo de base conceitual com as professoras, para que elas pudessem, antes de observar as crianças, ter conhecimento sobre o assunto. Heloisa Marinho formava suas alunas com fundamentação metodológica e experiência prática. Muitos dos registros serviram de base para que ela montasse a Escala de Desenvolvimento da Criança Brasileira.

Datilografados ou manuscritos, os relatórios vão delineando uma formação docente que se propõe a uma educação reflexiva e investigativa, uma professora pesquisadora e conhecedora da pequena infância.

As capas dos relatórios são criativas e livres, sem padrão definido, mas todas apresentam o conteúdo do que será lido nas páginas seguintes, como por exemplo, “relatório”, “teste do desenvolvimento infantil”, “relatório da observação do desenvolvimento”. Outras informações também aparecem na capa ou contracapa, como o ano e título do curso – Curso de Especialização em Educação Pré-Primária do Instituto de Educação, o nome da professora Heloisa Marinho e o nome da professora cursista.

As primeiras páginas dos relatórios trazem a identificação da criança que foi observada, junto com outros dados complementares. As páginas que seguem estão sob a temática do desenvolvimento infantil entrelaçada com outras temáticas, como por exemplo, observação espontânea, desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade, testagem, cotidiano da criança no lar e desenvolvimento natural. Essas temáticas pertencem ao programa do curso de formação das professoras.

Após a definição do objeto de pesquisa e o recorte temporal, o passo seguinte foi definir a metodologia que seria abordada para a análise dos relatórios. A escolha por utilizar algumas orientações de análise de conteúdo, parte do princípio de que esta possibilita a observação sistemática de um *corpus* documental, dando significação ao conteúdo manifesto. Dessa forma, busquei em Bardin (1977), o referencial teórico-metodológico para o percurso da investigação e análise. No primeiro momento, separei os documentos do arquivo, digitalizei e imprimi a digitalização para facilitar o manuseio para análise.

Diante desse primeiro contato com o material, criei um quadro (Apêndice C) com os dados relativos às crianças, como: nome da criança, idade cronológica, ano da avaliação e nome da professora que a observou. Esse primeiro quadro foi criado com o propósito de ter uma visão geral da faixa etária e o ano de observação. Assim, em uma primeira análise, pode-se verificar que todas as crianças observadas são bebês com idade entre 2 meses a 2 anos e 9 meses de idade. Nesse mesmo quadro, foram numerados 34 relatórios, sendo que 30 deles são datados do período de 1958 a 1964, e quatro estão datados de 1974 a 1977. Para a presente pesquisa foram privilegiados os 30 relatórios por representarem uma amostra quantitativa mais significativa para a análise. O Quadro 7 mostra a predominância de idade das crianças observadas nos relatórios selecionados para a pesquisa.

Quadro 8 – Idade das crianças observadas

Idade	Predominância
0 a 1 ano	2
1 ano e 1 mês a 2 anos	11
2 anos e 1 mês a 2 anos e 9 meses	17

Fonte: Elaboração própria a partir dos relatórios das professoras.

Em um documento datilografado e não datado encontrado nos arquivos do IPHEM, com o título “Desenvolvimento da criança de zero a três anos”, Heloisa Marinho escreve sobre a criança nessa faixa de idade. Sob a ótica do desenvolvimento, ela apresenta estudos científicos sobre os primeiros anos de vida, começando pelo inventário organizado por Charlotte Bühler. Esses estudos, além de definir conceitos sobre o desenvolvimento infantil, fazem uma relação entre a ação do professor e a criança. Nos relatórios não aparece registrado que as crianças frequentassem o pré-escolar. No entanto, mesmo as crianças observadas no seu ambiente natural, os fundamentos sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos permaneceram os mesmos para quem observa – no caso, as professoras cursistas. Para Heloisa Marinho, as creches se limitavam a atender às necessidades biológicas da criança e prejudicavam o desenvolvimento delas.

As primeiras leituras dos relatórios podem ser consideradas, de acordo com Bardin (1977, p. 96), uma “leitura flutuante”, definida isto é, uma primeira atividade que consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Dessa forma, ao tomar em mãos os 30 relatórios encontrados, observou-se que todos têm uma estrutura de apresentação, sendo considerado, primeiramente, os dados de identificação da criança e dos pais, com anotações sobre: a criança (nome, data de nascimento, idade cronológica, estado de saúde e aspecto físico); os pais (número de filhos na família, nome do pai e da mãe com as respectivas idades, profissões e condições econômicas da família), como mostra a Imagem 8:

Imagem 8 – Informações da criança e da família registradas pelas professoras cursistas

nome da criança: [REDACTED]

Sexo : Feminino

Data do nascimento : 30 de julho de 1962

Idade cronológica : 1:3

Estado de saúde e aspecto físico :

Está com um desenvolvimento físico muito grande. É muito forte quase atingindo o tamanho da irmã que tem dois anos e sete meses. É loira, de olhos azuis. Está sempre arrumada e limpa com ótima alimentação. Apesar de todo o cuidado que a mãe tem quase todo o mês uma "amigdalite". Seus pais estão esperando que ela complete dois anos para operá-la. No entanto ela se recupera com muita facilidade.

Número de filhos na família

Dois meninas.

Nome do pai - João Carlos Kelh de Oliveira Lima

Idade do pai - 38 anos

Profissão do pai - engenheiro

Nacionalidade - brasileira

Nome da mãe - Leila Santos Oliveira Lima

Idade da mãe - 25 anos

Profissão da mãe - professora

Nacionalidade - brasileira

Condições econômicas da família

É ótima a situação financeira da família. O pai como engenheiro consegue um bom ordenado. A mãe é professora, mas não leciona. O marido prefere que ela fique no lar, tomando conta das filhas. Há também muita ajuda por parte dos avós.

Fonte: Arquivos do IPHEM.

Em seguida, registros de observação sob os títulos: vida no lar, vida social, ambiente, brinquedos e ocupações preferidas, comportamento da criança durante a prova, conclusões gerais e indicação da orientação educativa e cálculo do desenvolvimento.

Uma das primeiras observações registradas foram sobre a vida no lar, organizadas em: regime diário, vida social e ambiente, brinquedos e ocupações preferidas. Observa-se neste item uma atenção ao cotidiano da criança, seus hábitos, horários que acorda e dorme, os horários das refeições, os brinquedos utilizados para brincar e com quem brinca.

Outro registro identificado nos relatórios foi o comportamento da criança durante as provas de desenvolvimento. Nesse item aparecem descritos o local da prova, as pessoas

presentes, o material empregado e a aplicação das provas. As professoras ficavam atentas às falas das crianças e descreviam o contexto em que falavam. Em alguns relatórios, essa fala vem acompanhada do desenho que a criança fez durante a aplicação da prova.

Imagem 9 – Registro de uma professora cursista durante a aplicação das provas do desenvolvimento

sobre a mesa. "Ficou todo molhado!"
"Olha a mãe dele. (4º quadro)"

9)

Coloquei os lápis. cira sobre a mesa. Vendo. os apanhou uma folha de papel que estava no seu alcance:
"Vamos fazer um desenho, vamos?"
Apanhou os lápis. Apanhou o vermelho e converrou assim:
"Este aqui é batom?"
"Não, é lápis."
"Parece batom, não é?"
Começou, então a trabalhar. Primeiro rabiscou um pouco (fez 5 traços).
Depois disse: "Vou fazer um peixe"
Fez uma cilula alongada e colocou olho e boca. Virou a folha. Apanhou a folha, digo, o lápis branco e, rabiscando, falou: "Este não escreve". Tornou a apanhar o vermelho: "Este escreve!"
Depois apanhou seis lápis e colocou-os na mão esquerda. Pediu outro papel.
Rabiscou com todos os lápis. Virou a folha e disse, enquanto fazia outra cilula, esta, aproximadamente retangular: "Olha aqui a mão (televisão)".
Virou e riscou para baixo e disse:
"A mesa"
Dentro da cilula maior fez

3;0 II +

2;0 III +

3;0 II +

Fonte: Arquivos do IPHEM.

Imagem 10 – Desenho da criança durante a prova



Fonte: Arquivos do IPHEM.

A partir dessas descrições e da aplicação dos testes, as professoras observadoras apresentam o cálculo de desenvolvimento da criança, conclusões gerais e indicação da orientação educativa. As indicações e orientações educativas reforçam a importância da relação da família em proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança, “Indicação da orientação educativa: a família esforça-se por orientar bem a criança e procura dar-lhe meios para desenvolver-se normalmente, num ambiente agradável e cheio de compreensão e carinho bem dosados.” (Observação 19).

A formação universitária especializada em filosofia e psicologia de Heloisa Marinho foi um fator decisivo no seu crescimento profissional, principalmente como pesquisadora (LEITE FILHO, 2011). Uma marca do seu trabalho foi tanto o de ser uma professora pesquisadora quanto formadora de professoras-pesquisadoras, como é possível observar na sua proposta metodológica de ensino,

Heloisa Marinho e sua equipe (professores do CEA/IERJ) sentiram necessidade de produzir um quadro sistematizado do desenvolvimento da criança brasileira. As pesquisas desenvolvidas com a orientação de Heloisa Marinho apontavam para essa necessidade. Realizaram, então, uma pesquisa experimental, considerando as descobertas evidenciadas em pesquisas anteriores. Essa Escala, resultado da pesquisa, foi sendo experimentada de 1957 até 1974, quando foi apresentado no congresso Brasileiro de Deficiência Mental, no Rio de Janeiro. (LEITE FILHO, 2011, p. 106).

O desenvolvimento da criança, como observado nos relatórios, foi uma preocupação da professora Heloisa Marinho que resultou em estudos experimentais e posteriormente nos estudos sobre estimulação essencial¹⁶. A fundamentação da estimulação essencial ao desenvolvimento concebe que a experiência social precede a formação de conceitos intelectuais. Segundo Heloisa Marinho, a criança aprende a conhecer o alimento, os objetos e todo o seu pequeno mundo através da convivência com pessoas a quem deve o seu sustento. Tanto na escola quanto no lar, a criança deverá aprender atitudes e hábitos necessários à saúde e à vida em comum. Na estimulação essencial, a significação de um objeto e da palavra que a ele se refere, depende do uso habitual socialmente determinado. Um padrão fundamental de costumes é indispensável ao entendimento mútuo. A sociedade predetermina em grande parte a formação dos hábitos e da linguagem infantil. Esses fundamentos, que são parte da pesquisa da professora Heloisa Marinho, estão presentes nos relatórios das ex-alunas, quando descrevem detalhadamente as falas das crianças interagindo com o outro e com os objetos que brincam.

Para Heloisa Marinho, a sensibilidade ao contato e à voz humana, manifestada desde os primeiros meses, incentiva a rápida evolução da linguagem oral. Com a aprendizagem da linguagem significativa, o mundo da criança ganha dimensão intelectual que abrange não só o presente como o passado e o futuro. Com a linguagem, o convívio familiar transmite à criança

¹⁶ Em coautoria com suas ex-alunas e colaboradoras, Heloisa Marinho consegue em 1978, com apoio financeiro do Cenesp/MEC, publicar pela editora da Papelaria América o que seria o seu penúltimo livro: “Estimulação essencial”. Uma publicação destinada especificamente às pesquisas por ela coordenadas: “Estimulação essencial”; “Escala de desenvolvimento”; “A casa – desenvolvimento do grafismo”. Na verdade, trata-se de uma pesquisa sobre o desenvolvimento infantil que foi sendo feita ao longo de sua trajetória. (LEITE FILHO, 2011, p. 144).

atitudes e desempenho de papéis sociais. Nota-se isso quando nos relatórios as alunas anotam as falas das crianças em interação no ambiente familiar (MARINHO, s/d, p. 15).

O interesse pelos estudos da linguagem aparece em resposta de Arnold Gesell na carta datada em 22 de março de 1939, à professora Heloisa Marinho, na qual ele agradece o interesse da professora por seu trabalho e ao seu método e se coloca à disposição para ajudar no desenvolvimento do seu estudo. Quanto à linguagem, em resposta a alguma pergunta da professora, Gesell escreve o seguinte:

Considero a linguagem espontânea da criança um campo fértil de investigações – dois ou três métodos diferentes são usados em registrá-las. Por meio da gravação sonora de um dictafone poderá obter resultados úteis que pela possibilidade da repetição permitem o estudo cuidadoso. Sendo este aparelho muito usado no comércio, talvez não será difícil obtê-lo para o seu trabalho. (Trecho da carta).

Anterior à carta de Gesell, a professora Heloisa Marinho escreveu um artigo intitulado “Da linguagem na formação do eu”¹⁷, apresentado em 1935 à Primeira Conferência Inter-Americana de Higiene Mental. Marinho considera que a convivência com o outro torna o nosso pensamento, nosso Eu, intrinsecamente social. Para Marinho (1935), para compreender as funções da linguagem cumpre entender a natureza do sinal, que é qualquer estímulo que evoca um conjunto ausente, ou seja, são lembranças de objetos e atividades relacionadas à vivência sociocultural da criança. Dessa forma, ela considera a linguagem como um sinal que não está sujeito à contingência de espaço nem de tempo.

Por meio dos sinais da linguagem, o indivíduo estimula-se a si mesmo como tornar a experiência passada facilmente acessível no delinear conduta futura. A linguagem possibilita a experimentação mental, ensaio cômodo e rápido de atividade exteriorizada. Ao fazermos plano mental de transportar-nos de um lugar a outro, evocamos por meio de sinais a experiência para regular a conduta futura. (MARINHO, 1935, p.4).

Para que haja uma ação coletiva é indispensável que os sinais evoquem ideias e reações geralmente conhecidas pelo grupo. Os sinais podem ser tanto a linguagem verbal quanto a linguagem gestual e ao coordenarem uma determinada ação levam a prever a sua consequência. Nesse sentido, Marinho (1935) chama de reações recíprocas coordenadas o fato da pessoa regular o próprio ato de acordo com a conduta esperada do outro. “As palavras ligam-se estreitamente aos aspectos gerais da experiência. Ensinando à criança o uso dos

¹⁷ Monografia que foi apresentada como comunicação na primeira Conferência-Americana de Higiene Mental, realizada no Rio de Janeiro, em 1935.

objetos, as atitudes sociais, o meio ensina-lhe simultaneamente os sinais correspondentes. Sem base de hábitos comuns as palavras ficariam sem sentido.” (MARINHO, 1935, p. 5).

Diante disso, pode-se considerar que a constituição do sujeito é vista intrinsecamente pelas relações sociais, culturais e históricas. A linguagem, nessa perspectiva, é considerada um dos instrumentos de mediação social, uma vez que faz compreender as relações estabelecidas pelos sujeitos e como estes se apropriam do mundo cultural.

4.2 Vida no lar

No processo formativo das professoras de educação pré-primária, era incluído um vasto conteúdo curricular, conforme o documento do Instituto de Educação datado de 1966. Os processos de aprendizagem das professoras cursistas eram constituídos da relação teoria e prática. A prática incluía observações realizadas tanto no âmbito escolar, quanto no lar das crianças. Os relatórios, objeto de estudo desta pesquisa, foram produções de um dos tópicos do processo de aprendizagem da disciplina “Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança”. Uma das partes do processo de aprendizagem era a observação de crianças no lar, no jardim de infância e na escola primária, e aplicação de provas de desenvolvimento.

Conforme os relatórios, as observações foram realizadas no ambiente natural da criança e também foram aplicados testes de desenvolvimento pelas professoras cursistas.

No processo de análise dos relatórios, foram identificados itens padronizados a serem preenchidos, como a ficha de observação, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 9 – Esquema dos relatórios

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
	Ficha de observação
Vida no lar	<ul style="list-style-type: none"> • Regime diário • Vida social • Ambiente, brinquedo e ocupações preferidas
	Comportamento da criança durante a prova
	Aplicação da prova
	Considerações

Fonte: Elaboração própria a partir dos relatórios de observação das professoras cursistas.

Diante dos relatórios, foi montado um quadro (Apêndice D) com a transcrição dos textos produzidos pelas professoras cursistas dos itens observados, de modo a visualizar os relatos em cada uma das subcategorias.

As primeiras inferências ao manusear os relatórios, estão relacionadas em saber qual a relação entre as observações sobre a vida no lar e o processo formativo das professoras. Para Heloisa Marinho, a relação emocional dos pais com a criança interfere no ambiente e em todos os aspectos da educação. Quando compreensivos, dão aos filhos segurança emocional, ensinam hábitos essenciais, enriquecem a vida com variadas experiências e respondem às suas perguntas. Sem uma programação intelectual definida, surgem naturalmente os primeiros conhecimentos e, conseqüentemente, o significado dos primeiros vocabulários. Observa-se, diante desta perspectiva, a importância do ambiente familiar na formação do desenvolvimento da criança:

Durante o período pré-escolar a aprendizagem se realiza no convívio do lar. O apoio afetivo de pais, irmãos, parentes constitui estímulo essencial a todos os aspectos do desenvolvimento. No contato direto e pessoal com o seu ambiente a criança ativamente participa da conquista de conhecimentos intelectuais. A aprendizagem de linguagem significativa se realiza em contexto afetivo em situações naturais de vida. (MARINHO, 1978, p. 45).

Para Heloisa Marinho, o trabalho da professora consiste em dar à criança apoio afetivo e em proporcionar riqueza de experiências, que aos poucos alargam o âmbito dos conhecimentos infantis, sendo importante compreender os processos educativos pelos quais passam as crianças em seu ambiente familiar.

No item “Regime diário”, as professoras observavam a rotina diária da criança. Embora não haja um padrão na forma de escrever, elas não perderam o contexto e registram o que a criança fez durante o dia, com seus horários habituais e com quem normalmente se relacionam. Em alguns registros, a rotina aparece mais detalhada e com juízo de valor, outras são mais sucintas. Na primeira transcrição a seguir, a professora registra que a criança é um tanto rebelde e detalha mais a rotina, na segunda, a descrição se faz sem valores:

TM18 é uma menina um tanto quanto rebelde. Acorda, geralmente às 6 horas e 30 minutos. Toma sua primeira refeição que é uma mamadeira. Não aceita alimentos sólidos. Depois brinca um pouco com seu irmãozinho. Brigam muito, pois todo brinquedo que um quer o outro também deseja e começa a briga. Às 9 horas, sua mãe dá-lhe um copo de vitamina (frutas batidas no liquidificador). Continua brincando até a hora do almoço que varia de 11 horas até ao meio dia, pois nem sempre TM deseja comer. Depois do almoço, dorme um pouco, geralmente, uma ou

¹⁸ Por questões de preservação da identidade, os nomes das crianças observadas serão identificados pelas iniciais.

duas horas. Às 3 horas faz o lanche (café com leite, somente). Às 4 horas e 30 minutos, toma seu banho. Para lavar a cabeça é um sacrifício, às vezes, leva umas palmadinhas, para sua mãe poder lavá-la. Às 6 horas janta. Há dias em que sua mãe não consegue dar-lhe estas refeições. Às 8 horas vai para a cama dormir. (OBSERVADORA 3).

O horário das refeições é mantido com certa regularidade, quanto ao sono, durante o dia recusa-se, por vezes, a dormir. Suas refeições são feitas antes dos adultos e, dependendo do humor, come bem ou não. O que mais gosta de comer é feijão preto, ovo e geleia de mocotó. Não gosta de carne e ainda toma mamadeira pela manhã e à noite. (OBSERVADORA 17).

Alguns registros são carregados de valores sociais da época, questões como raça e adoção, além de opinião pessoal aparecem exemplificadas no registro seguinte:

A mãe embora mulata, é filha adotiva de um casal de cor branca, que a criou como se fosse própria. É ela quem governa a casa, pois a mãe adotiva faleceu há quase dez anos, e o pai, muito embora seja médico aposentado, perdeu muito de sua atividade e iniciativa, necessitando que ela olhe por ele. É ele quem auxilia em grande parte nas despesas da casa. A mãe gosta muito das filhas, é cuidadosa com elas, mas grita e fala alto demais com as crianças. Ao meu ver, isto decorre da sobrecarga de afazeres e preocupações financeiras, uma vez que o marido não tem um emprego certo. O pai, de cor parda, sempre alegre, parece não ter muita noção de responsabilidade. Conserta rádios, montando-os também, conserta televisões em sua própria casa ou em casa de fregueses. E. reside em apartamento de 3 quartos, 1 sala, banheiro, cozinha e dependências de empregada. A única área onde a criança poderia brincar foi ocupada com a instalação da oficina do pai. Um dos quartos é ocupado pelo avô, outro pelos pais e as duas crianças e o terceiro é uma espécie de museu – “consultório do vovô”. A sala de jantar é única, está cheia de móveis, não havendo, portanto, área livre onde as crianças possam brincar. A menina é interpelada o dia inteiro: “Não trepa aí, E.! Não mexe aí, E.! Não bata com esse martelo que é de seu pai, menina! Que diabo, deixa isto aí!” todas as interpelações são feitas ao gritos. Acorda às 7h após a higiene matinal, faz a primeira refeição, troca de roupa e vai brincar na praça ou embaixo, no edifício, em companhia da mãe ou da empregada. Volta às 10 h come bananas ou uma outra fruta, toma banho e às 11 horas almoça. Muitas vezes dorme após o almoço, outras tantas só depois do lanche, às 14 horas. Janta às 18h30 horas e dorme entre 21h e 22h. (OBSERVADORA 1).

A rotina social da criança é observada no item “Vida social”. Brincar, falar e se relacionar são itens de observação para as professoras, uma vez que na perspectiva teórica adotada no programa curricular de formação, o ambiente familiar é importante na formação da personalidade da criança. Heloisa Marinho considerava que a criança dependia de uma educação com amor e da compreensão dos pais e educadores. A segurança afetiva era um fator essencial à boa formação de personalidade, como expressa claramente em sua obra quando afirma que “o apoio afetivo, a atenção pessoal, necessária à formação da personalidade da criança, continua durante toda vida, a exercer poderosa influência sobre o indivíduo.” (MARINHO, 1978, p. 45). A segurança afetiva é um fator importante na aprendizagem da criança, por isso, adultos e educadores são importantes nessa fase da vida.

Em situações de vida, no lar e no jardim de infância, poderá a criança aos poucos aprender a cooperação, o respeito e o direito do próximo.

Para Heloisa Marinho, as observações em ambiente familiar servem para verificar a confiança e o desenvolvimento da criança na convivência com os familiares. Ao chegar à escola, as professoras podiam dar continuidade a essa confiança e expansão nas atividades lúdicas e de livre escolha. Heloisa Marinho chama esse processo de desenvolvimento natural. O prazer em descobertas novas, a dramatização espontânea, o brincar e desenhar leva a criança a ampliar o vocabulário e estabelecer relações. O prazer da atividade em si constitui característica dominante da atividade lúdica e da aprendizagem nos primeiros anos de vida.

As observações quanto à vida social das crianças mostram bem essa preocupação de Heloisa Marinho em transmitir para as professoras a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento, como se verifica no fragmento do relatório abaixo,

A vida social de O.G. é a vida comum às crianças de sua idade, isto é, aniversários, passeios e visitas e pessoas amigas de sua família. Normalmente, aos domingos de manhã, vai ao clube do bairro brincar no playground com as outras crianças. Sua mãe é muito caprichosa e trata o menino com zelo e carinho, dotando-o de completa segurança afetiva. Note-se que apesar de ser filho único é o caçulinha das crianças da família da mãe, O.G. não é um garoto mimado. É uma criança cordata e amorosa. Adora seus padrinhos. (OBSERVADORA 5).

O item “Brinquedos e ocupações preferidas” evidenciam mais especificamente a importância dada por Heloisa Marinho ao brincar e à atividade livre para a construção de conhecimento e hábitos de trabalho, uma vez que entendia que pela atividade livre a criança descobre por iniciativa própria o seu mundo e seus amigos. As bases teóricas formuladas nessa perspectiva defendia que a brincadeira livre proporciona à criança adaptar a atividade ao grau de seu desenvolvimento. Com o mesmo tipo de brinquedo, umas experimentam o material, outros constroem alguma coisa, mas todos aprendem, resolvendo naturalmente o problema no ajuste individual da aprendizagem (MARINHO, s/d, p. 21). Para Heloisa Marinho, a criança “imatura” muda a atividade com frequência e as mais desenvolvidas são capazes de se concentrar na realização de uma obra como, por exemplo, desenhar uma cena. A atenção interessada à aprendizagem escolar surge naturalmente do trabalho livre da criança.

A seguir, dois exemplos de observações das crianças com seus brinquedos e ocupações preferidas. No primeiro exemplo, são registrados com quem a criança passeia e a brincadeira que mais prende a atenção; no segundo, a observadora registra comportamentos diferentes, dependendo do ambiente em que a criança estava, e também os brinquedos e ocupações de que a criança gosta.

J. V. mora em um confortável apartamento no Leblon, bem perto da praia. Mora com seus pais, avós maternos e um tio. Sendo a única criança em casa e tendo a família uma boa situação financeira, é uma criança muito atendida. Além desses adultos que com ele convivem, em casa, J. V. tem grande amizade por uma senhora de cor, vizinha a quem ele chama de babá e com quem passeia todas as tardes. O menino gosta muito de ir à praia para brincar na areia, recusa-se, porém a tomar banho de mar. Tanto em casa, como na praia ou na rua, seu brinquedo preferido é a bola, ainda que seja para apreciar os outros jogarem. É o único brinquedo que consegue reter sua atenção por algum tempo. A primeira palavra que aprendeu a dizer foi “gol”. (OBSERVADORA 6).

Em minha casa pode se expandir pois tem um imenso quintal onde brincar. Pode conviver com outras crianças brincando muito e mostrando ser uma criança alegre. Dorme junto com minha prima de nove anos no mesmo quarto e dão-se bem. Gosta de imitá-la e fazer o mesmo que ela: cortar papel, desenhar, etc. quando está com a mãe, fica mal-humorada e põe-se a mexer nos objetos. Creio que esse procedimento é devido à falta de espaço do pequeno apartamento onde reside. Estando acostumada a expandir-se em nossa casa. Por isso, começa a mexer em tudo. Quando se juta aos seus irmãos brinca e mostra-se alegre, mas se fica sozinha com os pais passa a comportar-se como acima me referi. Em nossa casa, quando faz uma travessura, geralmente não se acusa passando a culpa para Valdete (a outra menina) ou para o au-au. Brinquedos – gosta muito de um palhacinho dado por sua mãe, de bonecas e de brincar de roda com outras crianças. Ganha muitos brinquedos, mas os estraga com grande facilidade. Ocupações preferidas – além de brincar, gosta muito de rabiscar num papel e picotar papéis. Já consegue manejar uma tesoura e segurar o lápis de maneira correta, quase sempre com a mão esquerda. (OBSERVADORA 27).

Nas atividades livres, a própria criança ajusta os exercícios ao seu grau de desenvolvimento. Ao educador cabe proporcionar estímulos ajustáveis a qualquer grau de desenvolvimento.

4.3 Provas do desenvolvimento infantil

A escassez de livros de psicologia levou Heloisa Marinho a aproveitar a metodologia de observação, registrada pelas próprias professoras em formação. Durante a entrevista com Jairo Werner, para esta pesquisa, foi possível conhecer uma curiosidade sobre a metodologia de observação. Em uma determinada época, o prefeito do Rio de Janeiro mandou queimar todos os livros que ela havia trazido da Universidade de Chicago, por considerá-los subversivos. Nessa mesma ocasião, ela criou o Centro de Desenvolvimento da Criança e trouxe muitos livros da Universidade de Chicago, considerada progressista. “Todo mundo que veio de lá, como ela, eram considerados comunistas.” E a literatura que ela trouxe, mesmo não tendo relação direta com a questão ideológica, foram queimados. Nesse momento, Heloisa Marinho começou a incentivar as alunas na prática de observação, afirmando: “não,

não tem problema, pois, na verdade, a criança é o nosso livro”, e dessa forma a professora iniciou e incentivou as observações.

Inicialmente utilizou provas de Binet-Simon e Gesell. Com a experiência de aplicação, ela foi selecionando duas coisas: as atividades lúdicas ou atividades da própria infância e outra que pudesse abranger diferentes idades, como o desenho. Em suas análises, Heloisa Marinho também criou provas novas, como a do grafismo e adaptou o jogo da memória e amarelinha (prova de equilíbrio estático e dinâmico), segundo informou Jairo Werner.

Os registros das professoras quanto às provas de desenvolvimento infantil, obedecem uma estrutura pré-estabelecida e descrevem o comportamento da criança durante a aplicação dos testes. São observados aspectos quanto ao desenvolvimento físico, a atividade manual – pensamento e vida social e linguagem. Para as provas, eram utilizadas situações do cotidiano, como subir ou descer escadas, e materiais de manuseio simples, como cubo de encaixe, papel, lápis de cor e figuras desenhadas ou recordadas que a professora cursista utilizava para conversar com a criança.

Jairo Werner aponta que a professora Heloisa Marinho criou novas provas, organizando assim a Escala de Desenvolvimento da Criança Brasileira (Anexo A) com o próprio cotidiano da criança. Eram provas lúdicas ou próprias para uma criança fazer, nada fora da vivência delas. Depois, junto com Jairo Werner, em 1986, criou o Cartão da Criança Brasileira (Anexo B).

A organização e aplicação das provas também foi muito original, feita a partir do próprio desenvolvimento da criança e não pela idade cronológica. Nessa perspectiva, se propõe uma atividade para a criança ou alguma situação para que a professora observasse – no caso de uma criança pequena – a parte motora, chamada por Heloisa Marinho de “conquista do espaço”. Essa era a parte mais fácil de ser observada, como por exemplo: se a criança já senta, já engatinha ou já anda. Então, a partir daí ela localizava o ponto de partida para iniciar a observação sistemática do desenvolvimento infantil. A avaliação mais sistematizada, para Marinho, devia partir da criança e não da idade cronológica. Caso a criança fosse mais velha, a observadora oferecia um lápis e um papel e se a criança fizesse rabiscção celular, ou uma cena, já fornecia informações para indicar em qual nível de desenvolvimento se enquadrava na escala. Como explicou Jairo Werner:

E aí eu acho que, por exemplo, são duas coisas importantes, primeiro essa parte que a observação da criança espontânea. A outra coisa, é o que ela já queria trazer e que as pessoas fizessem uma classificação daquelas observações, sejam experimentais ou espontâneas em três categorias empíricas: desenvolvimento social, desenvolvimento mental e o desenvolvimento motor.

Heloisa Marinho articulava as categorias empíricas para sistematizar essas observações e depois trabalhava as questões mais analíticas. O próprio método de alfabetização visava ser continuidade dos processos subjacentes e por essa razão seu método de ensino da leitura e da escrita denomina-se método natural. Ela queria que houvesse uma continuidade e que respeitasse esse processo de desenvolvimento e aprendizagem “natural da criança”, ou seja, aprender a ler e escrever com a mesma naturalidade com que aprende a brincar e a falar.

Heloisa Marinho prezava, nos cursos de formação, que as professoras soubessem observar e analisar o desenvolvimento da criança, que embora estivesse no lar, no caso dos relatórios, o seu desenvolvimento daria continuidade no pré-escolar, através de um currículo voltado para o estímulo da atividade criadora e com variedade do material e da experiência. Essas perspectivas foram muito associadas às ideias de Dewey, quando afirma que “os instintos e poderes próprios da criança fornecem o material que dão o ponto de partida para toda instrução.” (ABBUD, 2011, p. 87).

Para Dewey, a criança é, antes de tudo, um ser que atua e se expressa e essa atividade e expressão não são puramente psíquicas ou físicas, mas envolvem a expressão da imaginação por meio de movimento: ele considera a criança como um ser socialmente constituído e suas expressões são sociais, de modo que o uso da linguagem, por exemplo, não é apenas expressão de pensamento, mas comunicação social (ABBUD, 2011). As aproximações entre as concepções de Dewey e Heloisa Marinho ficam evidentes na trajetória dessa educadora, principalmente quando se refere à concepção de criança.

5 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE PARA A PEQUENA INFÂNCIA

A habilitação do professor depende não apenas de estudos em Curso Normal ou universidades, como de sua formação básica, no lar e na escola, durante o seu preparo profissional e nos anos que o antecedem. Quantos professores possui o Brasil que saibam individualizar o ensino proporcionando ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização?

Marinho, 1978

Os documentos em análise carregam em seus registros vestígios de outro tempo, no qual orientaram e estruturaram durante décadas as práticas educacionais. O conhecimento construído atravessou diversos períodos da história da educação infantil, se reestruturando em outras produções de conhecimento. Mesmo guardados em arquivo, aparentemente esquecidos, os seus ideários continuaram vivos como monumento, um legado à memória coletiva da educação.

Os ideários deixados por Heloisa Marinho ganharam força, espaço político e educacional na construção da identidade do professor de educação infantil, na formação de professores, articulando teoria e prática e no olhar para a pequena infância, pelo prisma da educação. São questões que aparecem de forma subliminar, mas que conquistaram seu espaço ao longo do tempo. Este capítulo não tem a pretensão de comparar tempos históricos, mas sim ver o desenvolvimento dos ideários citados anteriormente.

Os princípios educacionais da Escola Nova no Brasil, influenciados por Froebel e Dewey, foram determinantes na prática pedagógica e na formação de professores, não só do Rio de Janeiro, mas em âmbito nacional. Algumas contribuições permanecem até os dias atuais, como a importância do brincar no processo educativo e a concepção de criança como um ser produtivo e ativo e não como passiva diante dos processos sociais.

A criança está presente em todos os estudos da professora Heloisa Marinho, seja como sujeito de estudo e investigação, seja na formação, nas pesquisas sobre desenvolvimento e linguagem ou sobre currículo para o pré-escolar e jardim de infância.

Através do tempo, o olhar correspondente à dimensão do ser criança passou por outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a filosofia da infância, as quais tornaram-se importantes para a compreensão do que as crianças sentem e avaliam em seu próprio tempo, nas formas coletivas e individuais de dar coerência e sentido ao mundo em que vivem. A sociologia e também a filosofia da infância buscam compreender o processo de formação do ser humano através do que as crianças pensam, do ponto de vista da infância, e não pelo olhar das instituições. Tanto a sociologia, através das relações e construções culturais, quanto a filosofia, com uma nova ontogênese da infância e a busca de um espaço de encontro criador, propõem mudanças e rupturas com o paradigma dominante, nas quais não se perpetuem modelos de uma verdade universal, neutra e única. A concepção de infância aparece entrelaçada às práticas educacionais e reafirmada na formação docente para a pequena infância.

A formação de professoras com um olhar diferenciado para a criança já era uma marca no curso de formação em que Heloisa Marinho ministrava. A sua preocupação em formar professoras pesquisadoras que estivessem com regência de turma, acabou se tornando uma exigência. Para ela, as modificações socioeconômicas da época modificavam a função da escola, que recebia muitas crianças “carentes” de vivências e conhecimentos indispensáveis à leitura e à escrita.

Uma formação voltada para receitas padronizadas da didática tradicional não se ajustava às diferenças individuais e de desenvolvimento, assim como às modificações culturais decorrentes de uma sociedade em mudança. A missão de educar e instruir alunos em qualquer etapa de desenvolvimento exigia formação em nível superior, em regime de habilitação em serviço. O ajustamento da educação à capacidade e ao ritmo de aprendizagem do aluno, não podia ser ensinado com as professoras em formação distantes das crianças. Para Heloisa Marinho (s/d), “a arte de educar só pode ser aprendida para a vida pela própria vida”. Nessa perspectiva, um dos objetivos do curso de formação de professores era educar o professor para a vida pela própria vida, para que possa, no exercício do magistério, ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo da aprendizagem do aluno, procurando obter de cada um o rendimento em harmonia com suas possibilidades e, ao mesmo tempo, conduzindo-o à iniciação, ao trabalho e aos hábitos de estudo.

Os relatórios e os documentos analisados no percurso da pesquisa indicam, subliminarmente, características próprias e exclusivas na formação docente que levam a uma construção da identidade do professor de educação infantil. Ainda que nas décadas de 1950 e 1960, nas quais os relatórios foram produzidos, não tenha havido uma política consolidada do

Estado para a infância, iniciativas como as que a professora Heloisa Marinho desenvolvia eram aprovadas e reconhecidas em nível nacional. Estas eram consideradas, tanto pelo caráter pioneiro de suas ações, como pelo fato de que a cidade do Rio de Janeiro foi a sede da Capital Federal até 1960, portanto, parte do período em que se deram as ações de formação dessa educadora.

5.1 Caminhos constitutivos da identidade docente para a pequena infância

Assumir uma identidade profissional significa assumir características próprias da profissão que são construídas a partir das perspectivas de conhecimento, fundamentação ideológica e conceitual. Entrelaçada com a formação docente, o delinear da identidade vai sendo apropriado e modelado pelo grupo ao seu tempo.

Nos relatórios e em outros documentos examinados para a pesquisa, ficou evidente que a identidade docente para a pequena infância ganhava lugar nas ações e propostas da professora Heloisa Marinho. Para ela, o professor tinha que ter características específicas para trabalhar com diversas classes e grupos, ser capaz de organizar condições favoráveis à evolução criadora e natural, proporcionando o uso de materiais variados.

Era também essencial que o professor tivesse fundamentação científica sobre o desenvolvimento da criança, que fosse capaz de orientar hábitos e atitudes sociais e se posicionasse diante das questões educacionais como um docente – pesquisador.

Heloisa Marinho, sem ter intenção, mostrou que existiam características próprias do professor de educação pré-primária, delineando uma identidade a essa categoria profissional. Ao longo do tempo, a identidade do professor para a pequena infância passou a ser objeto de estudo e investigação.

Nóvoa (1995) estuda a identidade do professor e identifica três fases no percurso evolutivo da investigação. Para ele, a profissão docente é reduzida a um conjunto de competências e da capacidade, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. Tais dimensões são: a procura das características intrínsecas ao “bom” professor e a tentativa de encontrar o melhor método de ensino e importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto.

O percurso percorrido pelo autor leva a identificar a crise de identidade dos professores. Para ele, a crise não é alheia a essa evolução que foi impondo uma separação

entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*, afirmando o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente.

Não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite, os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores etc. (NÓVOA, 1995, p. 33).

Heloisa Marinho, imbuída em formar professoras que tivessem conhecimento científico e fundamentação teórica, aliada ao treinamento em serviço, se aproxima do que Nóvoa considera importante, ou seja, que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Dessa forma, o processo de identidade passa pela capacidade do professor exercer com autonomia a atividade, com o sentimento de que controla o próprio trabalho. A maneira como cada um ensina depende da imagem que se tem da profissão e está em relação direta com o que é como pessoa quando exerce o ensino: “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (NÓVOA 1995).

Os saberes dos professores não existem antes de serem ditos e sua comunicação vem a partir do esforço de explicação através do modo como é contado aos outros. O conhecimento vivido (prático) pelo professor é capaz de ser transferido de uma situação para outra, mas dificilmente transferido para outra pessoa. Na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico (NÓVOA, 1995). Dessa forma, pode-se dizer que a identidade do professor é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção, de ser e de estar na profissão em que o autor considera como processo identitário, realçando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor e vice-versa. Heloisa Marinho também prezava por uma formação que tivesse a dimensão vivida, quando exigia que suas professoras tivessem em regência de turma.

Kishimoto (2005) aponta problemas na formação de professores para a pequena infância, destacando a pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação. As contradições aparecem nos cursos que não respeitam a especificidade da educação infantil, pois se por um lado a pedagogia da infância se afirma com momento de encontro e acerto ao exigir um corpo de conhecimentos que compreendam as especificidades das crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, por outro lado as práticas adotadas de um curso sem diferenciação para

formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos representam desencontros de concepções e levam a educação infantil ao reboque dos anos iniciais do ensino fundamental. A oferta de cursos fragmentados distantes da prática pedagógica é um reflexo da pouca clareza do perfil profissional que se busca.

Se a formação profissional requer o equilíbrio entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, parece, no entanto, que acarreta muitos desencontros, entre os quais, a querela entre os cursos de pedagogia e normal superior que desnudam pelo menos dois problemas: 1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica. (KISHIMOTO, 2005, p. 108).

Uma das críticas mencionadas contra a formação de professores no interior da universidade tem relação com a natureza disciplinar que a universidade tradicionalmente reproduz. As universidades se destacam pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros, como por exemplo, em alguns o saber histórico, filosófico e antropológico, em outros, saberes mais organizacionais.

Kishimoto (2005) afirma que o poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos e cita como exemplo a formulação do currículo para a educação infantil. O aprendizado da criança pequena em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca não pode ser organizado em disciplinas. A brincadeira como forma de aprendizado da criança não é incluída como objeto de estudo nos cursos de formação e “quando fazem não ultrapassam as concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.” (KISHIMOTO, 2005, p. 109).

O percurso da educação infantil e a formação de professores ganharam mais espaço político a partir da Constituição de 1988 e das iniciativas na década de 1990. Na Constituição Federal do ano acima citado, aparece pela primeira vez a expressão “educação infantil”, contemplando as instituições creche e pré-escolas, determinando que o campo de atuação dessas instituições deva ser vinculado ao sistema de ensino. As crianças de 0 a 6 anos passaram a ter mais visibilidade numa perspectiva educacional, como sujeitos de direitos e cidadãs em desenvolvimento.

Destaca-se a década de 1990 como o período de movimentos sociais pela melhoria de qualidade na educação infantil, quando marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96) e outras ações governamentais promoveram a formulação e a implementação de políticas para a infância.

Como desdobramento, tornou-se fundamental a formação de professores para trabalhar com a educação infantil na reconstrução de uma identidade profissional.

Pode-se afirmar que é recente a preocupação e iniciativas das políticas públicas com a formação de docentes para a educação infantil, sobretudo após a vigência da LDB que define a formação prévia e continuada para os docentes da educação básica. O mesmo ocorre em relação às exigências postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹⁹, quanto à elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares naquilo que compete aos docentes; e também tais preocupações e iniciativas igualmente estão relacionadas aos documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, no curso normal²⁰ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura²¹ e ainda com o programa federal Proinfantil²², criado para qualificar e certificar professoras e professores da educação infantil que atuavam sem a formação exigida com a LDB/96.

Contudo, apesar dos avanços, a história recente mostra desafios a serem superados quanto à formação de professores para a pequena infância, principalmente, a partir da Constituição de 1988, quando as creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas ao sistema educacional²³. O quadro de funcionários, até então, era variado nas instituições filantrópicas e comunitárias, sendo comum utilizar o trabalho de pessoas sem formação específica ou mesmo sem a escolaridade necessária. Somente nas escolas públicas e particulares, que se organizavam junto ao sistema de ensino, havia professores com formação em magistério (nível médio) e, em alguns casos, formação complementar com curso adicional em pré-escola

¹⁹ As DCNEI foram instituídas pela primeira vez em 1999, através da Resolução do CNE/CEB nº 1, de 1999. Posteriormente essa resolução foi revista e substituída pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, com base no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009.

²⁰ Resolução do CNE/CEB nº 2, de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

²¹ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

²² O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada, sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não), sem a formação específica para o magistério. Fonte: Portal do MEC.

²³ Anterior a Constituição Federal de 1988, havia regulamentação estabelecida pelas esferas do Trabalho, Saúde e Assistência, mas não havia fiscalização do cumprimento (AQUINO, 2008).

(AQUINO, 2008). Para reverter esse quadro, o governo estabeleceu prazo²⁴ com a publicação do parecer nº 4, de 2000, para que as instituições passassem a ter trabalhadores formados com, no mínimo, o curso normal de nível médio.

Aquino (2008) ressalta que uma das conquistas dos movimentos pela educação de qualidade para as crianças pequenas se deu quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu esse profissional como um docente. Para a autora, houve avanços para a categoria profissional na construção de sua identidade e, conseqüentemente, na identidade do atendimento. No entanto, é preciso reconhecer a especificidade do trabalho profissional destinado à pequena infância para traçar um conhecimento do saber docente. Segundo a autora, para compreender o conjunto de saberes dos professores da educação infantil, é necessário considerar os traços históricos em sua trajetória profissional, marcados pela diversidade de funções no atendimento às crianças pequenas, que refletem e influenciam o cotidiano da educação infantil.

O investimento na formação universitária e continuada dos professores que trabalham com a pequena infância é um dos fatores essenciais para a consolidação dos direitos já conquistados, em que o cuidar e o educar possam realmente fundamentar as ações para a emancipação, reconhecendo as crianças como sujeitos de cultura com direito à educação. Vale ressaltar a importância da formação na construção da identidade do professor de educação infantil. Assim como a criança deve ser vista como sujeito de direitos, o professor também deve ser visto como sujeito de cultura, produtor de conhecimento e agente de sua própria formação (AQUINO, 2008).

A reflexão sobre a educação infantil no meio acadêmico se volta predominantemente para os aspectos desenvolvimentistas da formação infantil, sem que noções sobre o trato, o cuidado de crianças pequenas, que dependem de uma atenção e de uma dedicação específica, assim como de uma ludicidade igualmente específica, encontrem espaço nesses territórios de saber e de formação universitária e continuada dos professores (BARROS, 2012).

As concepções de infância abordadas nos cursos de formação de professores, em qualquer tempo, influenciaram ou influenciam a construção da identidade do profissional desta categoria e, conseqüentemente, a sua prática. Os estudos recentes de Pimenta (2002) e Gomes (2009) apontam um distanciamento, nos cursos de formação, entre o currículo formal e as práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ambas analisam as práticas pedagógicas e ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática, colocando em foco

²⁴ Parecer nº 4, de 2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CBE/CNE (BRASIL, 2000).

a formação inicial e continuada do professor. Para Pimenta (2002), os saberes da experiência docente gerados nessa articulação são os primeiros passos para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Para Gomes (2009), esse processo de articulação favorece autonomia na formação do educador de crianças pequenas, levando questões práticas para a investigação teórica e as teorias, por sua vez, encontrando raízes nas práticas.

Nesse processo, é fundamental que o professor exerça um papel ativo na construção individual e coletiva dos saberes oriundos de sua prática, articulando os saberes culturais e científicos. Segundo Tardif (2012, p. 234), “essa perspectiva equivale ao fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação”, rompendo assim com concepções tradicionais do professor executor de tarefas.

Os processos formativos dos saberes constroem-se também nos espaços sociais e culturais pelo significado que cada professor confere à atividade docente, a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.

As situações vividas desde a infância constituem parte do repertório sobre o fazer docente, conforme afirma Aquino (2008, p. 174):

Destacam-se na atividade docente os seguintes aspectos: o professor em sala interage com seus alunos, negociando seu papel; por vezes remete à sua experiência pessoal e profissional para agir ou argumentar; em algumas situações, seus sentimentos podem prevalecer na orientação de sua ação.

Dessa forma, ao considerar o professor construtor de um saber, este saber passa a ser objeto de investigação – categoria de análise que, no caso do professor de educação infantil, permite identificar e diferenciar suas práticas dos professores de outros níveis educacionais, estabelecendo assim, uma identidade profissional.

São fundamentais os espaços de pesquisas onde os futuros professores de educação infantil possam estabelecer uma relação de troca e parceria na construção do conhecimento. Entende-se que a universidade, por suas funções de ensino, pesquisa e extensão seja o melhor lugar para estabelecer a articulação entre teoria e prática. Concordamos com Gomes (2009, p. 55), quando afirma que:

Para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças

pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender.

É de fundamental relevância que haja investimentos na formação, tanto inicial quanto continuada, para alavancar a qualidade da educação e repensar as questões da identidade profissional, sem esquecer-se da garantia dos direitos das crianças, assim como dos professores.

É nessa perspectiva que a produção da educadora Heloisa Marinho ganha atenção para a construção de um diálogo com os processos formativos – saberes e fazeres adquiridos e desenvolvidos na formação inicial e continuada comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Embora seus estudos pertençam a décadas anteriores, é notório o quanto é atual quando se trata da formação docente e das possibilidades do diálogo entre a teoria e prática, mostrando que essa articulação ainda se faz presente nas reflexões acadêmicas atuais.

A relação teoria e prática foi uma marca bem presente no curso de formação ministrado por Heloisa Marinho e observada nos documentos analisados na presente pesquisa. Ao longo do tempo, essa relação sofreu alguns encontros e desencontros, avanços e retrocessos. A relação teoria e prática concretizada na habilitação em serviço e tão prezada por ela proporcionava às professoras a formulação de questões conceituais através das observações diretas das crianças.

Geralmente, os cursos de formação de professores colocam os alunos em contato com os livros no interior da universidade, mas poucos alunos conseguem ter um contato qualitativo com a escola para observar e aprender diretamente no contexto onde se processa o ensino/aprendizagem. Dessa forma, o aluno em formação perde a oportunidade de vivenciar esse processo de formação em seu próprio *lôcus*.

5.2 Articulação teoria e prática

Helôisa Marinho priorizava a formação de professores que estivesse vinculada à prática. Para ela, uma das formas de estabelecer a relação teoria e prática estava no constante ir e vir entre leituras, discussões em grupos e observações. Essa dinâmica se revela nos

processos de aprendizagem presentes em todas as temáticas do programa do curso de especialização (ver quadros 4, 6 e 7).

A construção dos relatórios pelas professoras também se mostrou uma estratégia metodológica de valorização da relação teoria e prática. A habilitação em serviço facilitava essa relação, uma vez que a maioria das observações se dava no próprio ambiente de trabalho das professoras cursistas.

Heloisa Marinho (1978) fazia uma forte crítica à formação de professores desvinculada da criança, das situações reais da vida. Para ela, nas escolas normais, as didáticas transmitiam receitas verbais, sem relação direta com a individualidade da criança ou com a realidade de uma escola pré-escolar ou primária. As diferenças físicas, cognitivas ou sociais identificadas entre as crianças, deveriam encontrar práticas pedagógicas condizentes com suas condições pessoais, interesses e aptidões. “O objetivo de nossas escolas normais é o ‘como ensinar’ e não o que e como ensinar. A pobreza cultural da escola normal se reflete na pobreza de ideias da escola primária.” (MARINHO, 1978, p. 132).

A educadora aponta, ainda, o contraste entre as escolas normais que ensinavam métodos desvinculados dos conteúdos e a formação na universidade que ensinava matérias desvinculadas do processo educativo. Heloisa Marinho (1978) destacava, como exemplo, a psicologia educacional e a pedagogia que englobavam os conteúdos de erudição, que pouca ou nenhuma relação apresentava com a prática de ensino.

As práticas educativas (modelos de ações), apropriadas pelas professoras cursistas, representavam modelos teóricos dominantes naquela época. Entende-se por modelos de ação, as representações elaboradas ou veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, como formula Tardif (2012). Essas representações (modelos teóricos) servem para definir, estruturar e orientar situações de ação. O autor afirma que essas representações estão, portanto, incorporadas nas práticas. Apropriadas pelas professoras, as representações conferem uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa, oferecendo aos educadores significações, pontos de referência e orientações reativas às suas diversas ações.

Todo o processo de formação das professoras cursistas eram subsidiados por conhecimentos acadêmicos específicos sobre a pequena infância, de forma a orientá-las quando necessário. As representações apropriadas pelas professoras ficam evidentes no final de cada relatório, quando elas apresentam as conclusões gerais e a indicação educativa da criança observada. As indicações educativas são produzidas e estão carregadas de representações elaboradas, mas também valores e opiniões pessoais de quem a observa. O primeiro exemplo abaixo, além de apresentar as opiniões pessoais da professora cursista a

respeito do tratamento dos responsáveis com a criança, também tem a intenção de orientar, de acordo com as representações elaboradas no curso de formação, quanto à necessidade de espaço e do brincar.

As provas transcorreram normalmente; a criança esteve interessada durante todo o tempo. O ambiente calmo, e atenção que lhe dediquei, fizeram com que ela demonstrasse prazer em permanecer em minha casa. Daí concluí que a criança precisa ser tratada com mais calma, e não com os gritos e berros habituais em seu lar. Ela é uma menina inteligente e fácil de lidar; portanto, não custava tentar um ambiente mais tranquilo para a criança, e creio que isto seria útil também aos adultos, êles se tornariam menos irritáveis. A falta de lugar onde a criança possa brincar livremente dá ensejo a esta situação desagradável. Pretendo sugerir à mãe de E. o arranjo de um lugarzinho onde ela possa brincar e desarrumar o que lhe pertence, livremente, pois do contrário seu desenvolvimento será tolhido (OBSERVADORA 1).

O segundo fragmento mostra as representações voltadas para área do desenvolvimento no ambiente familiar, temática principal dos relatórios:

P., apesar ser uma criança de pais pobres e ignorantes, está bem desenvolvido. A idade do desenvolvimento está acima da idade cronológica, demonstrando, assim, que o menino tem vivência, meio social, e ambiente para seu desenvolvimento. É um pouco irrequieto, falante, teimoso estando logicamente na faixa de sua idade – terrível aos 2 anos. É medroso, devido à ignorância de sua mãe que lhe mete medo, assustando-o que se cair, vai lhe bater (OBSERVADORA 11).

Recorrendo aos estudos de Tardif (2012), esses modelos de ações podem ser sistematizados e formalizados por meio de teorias, como ocorre nas Ciências da Educação. A função prática das teorias consiste em oferecer aos educadores razões para agir da forma que fazem ou como deveriam fazer: “Uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e corrente de representações que nos esforçamos para justificar através de normas do pensamento racional ou científico.” (p. 150).

Os modelos não precisam necessariamente ser racionalizados no âmbito acadêmico; podem ser apropriados pela cultura cotidiana e pelo mundo vivido ou pelas tradições educativas próprias de uma sociedade ou de um grupo de profissionais, como os docentes. A importância de compreender os modelos consiste no fato de que a prática educativa aponta a atividades guiadas e estruturadas por representações. As professoras fazem algo em função de certas representações de sua própria ação e da natureza, modalidade, efeitos e fins dessa ação (TARDIF, 2012). No caso do curso proposto por Heloisa Marinho, as práticas educativas e o ensino incorporados pelas professoras cursistas proporcionaram constituir formas variadas de

agir que mobilizavam diversos tipos de ação vinculadas a saberes específicos pautados na psicologia do desenvolvimento.

5.3 Infância e educação

Com a proposta de formar professoras especializadas para a pequena infância, em uma época que o atendimento a este público era pouco expressivo, Heloisa Marinho abria caminhos para pensar a criança pelo prisma da educação. Para ela, a infância tinha um lugar, um espaço e uma ação criadora e precisava de profissionais capazes para compreender as diversas necessidades que se apresentavam na pré-escola.

A evidência desse olhar dirigido e especializado para a pequena infância aparece de forma subliminar no programa do curso, associado ao conhecimento da psicologia. Frente ao poder público, Heloisa Marinho oferta uma educação com intencionalidade e planejamento chamando atenção para a responsabilidade do sistema educacional num período em que se sobrepunham ações da esfera educacional, da saúde e da assistência.

Obviamente a cada um compete um aspecto específico, geralmente indicado pela sua própria designação. No entanto, na prática, tem se verificado certa superposição por falta de planejamento integrado e por não ser a educação pré-escolar um programa prioritário na política nacional do desenvolvimento. (MARINHO, 1978, p. 20).

A dimensão do cuidar também aparecia no programa de formação das professoras cursistas. O cuidar da criança pequena estava relacionado à educação integral e na formação de hábitos no qual cabia à professora:

- 1) Manter o ambiente favorável à educação social pela sua atitude afetuosa e alegre, sem exageros de expansão emotiva;
- 2) Orientar a formação de hábitos sem imposição absorvente, desenvolvendo pelo próprio exemplo os bons hábitos, apoiando a cooperação, estimulando atitudes de respeito de direito alheios, adaptando a educação às diferenças individuais e dando apoio aos bons atos e evitando chamar atenção sobre o comportamento indesejável;
- 3) Adaptar os métodos educativos à capacidade infantil, tendo em vista a aquisição gradual dos hábitos;

- 4) Dar instruções positivas e evitar o mais possível a sugestão negativa das proibições;
- 5) Facilitar a sociabilidade e evitar atritos pela organização simples e coerente das atividades, uma vez que a criança facilmente se adapta a regras sistemáticas de convívio diário;
- 6) Atender com igualdade e solícitude a todas as crianças.

Heloisa Marinho foi educadora de quase todas as educadoras do jardim de infância na cidade do Rio de Janeiro. Estudos de Leite Filho (1997) mostram que sua escola de pensamento era uma tendência na educação para a pequena infância, comprovada pela sua atividade profissional como pesquisadora, sempre acompanhada de grupos de ex-alunas que seguiam suas orientações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as alunas com quem tive o prazer de conviver nestes quarenta e seis anos de magistério queiram aceitar, com os meus agradecimentos, carinhosas lembranças e... Saudades da amiga de sempre.

Marinho, julho de 1976

Para concluir a investigação, recorri ao exposto ao longo do trabalho e apresento as reflexões finais sobre os processos formativos, a partir do programa de especialização e dos relatórios das ex-alunas do curso de Educação Pré-Primária (1958-1964), coordenado e ministrado pela professora Heloisa Marinho.

Para tanto, considero importante situar o objeto de pesquisa no tempo histórico, nas propostas políticas e pedagógicas que balizaram os processos formativos, concepções e práticas da professora Heloisa Marinho. No Brasil, entre as décadas de 1950 e 1960, a política para a educação da pequena infância era voltada à assistência com algumas iniciativas na esfera da educação. A demanda por instituições que atendessem a pequena infância aumentou com crescimento industrial e a migração da população para as grandes cidades. Por outro lado, a criança era vista como a chave para o desenvolvimento da nação.

Contingenciada pelas políticas vigentes da época e influenciada pelo pensamento escolanovista que se afirmava então no Brasil, e também presente em sua formação na Universidade de Chicago, Heloisa Marinho, em 1949, criou o curso de Especialização em Educação Pré-Primária com o propósito de formar professoras de escolas maternais e do jardim de infância. Sua proposta pedagógica recebeu fortes influências da sua formação pela Universidade de Chicago e pelo movimento da Escola Nova, no Brasil, o que ficou evidente nos documentos investigados durante a pesquisa.

As primeiras análises da presente pesquisa revelam, por um lado, um pensamento próprio de sua época, marcado por forte crença no conhecimento científico, particularmente na psicologia. O curso de especialização destinado à formação de professores para a pré-escola (ou o pré-primário) tinha como principal fundamento teórico a psicologia do desenvolvimento. Por outro lado, verifica-se no trabalho da professora Heloisa Marinho, uma mulher à frente de seu tempo, investindo em sua formação acadêmica e lutando pela educação infantil (ou pré-primária) e a formação de professores para esse segmento, sempre pautada na articulação teoria e prática, via integração do ensino com a pesquisa.

Nos documentos analisados pude observar, ainda, a relação teoria e prática nos processos de aprendizagem das professoras cursistas. De forma variada, Heloisa Marinho propõe para práticas educativas relacionadas com a leitura e a observação. As observações, por parte das professoras em formação, aparecem de várias formas, tanto da criança no lar, como na escola, como também no processo de autoconhecimento das próprias professoras em formação, com vistas à elaboração de autobiografia. Formar professoras pesquisadoras foi uma marca na sua trajetória acadêmica.

As observações dos relatórios mostram a importância do desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos de idade. Para Heloisa Marinho, era importante que as professoras compreendessem o processo de desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem natural. O processo de aprendizagem das crianças voltava-se para a exploração e expansão do mundo ao seu redor, e isso se dava brincando. Heloisa Marinho queria que a criança, ao sair do ambiente familiar para a pré-escola, tivesse o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem natural respeitado e nisso se incluía a alfabetização. Ela considerava também importante o apoio afetivo familiar, pois um ambiente compreensivo favorecia a segurança emocional da criança, proporcionando um desenvolvimento integral.

As professoras seguiam um roteiro prévio de observação e os resultados serviam tanto para o processo de aprendizagem das professoras, quanto para compor seus estudos sobre o desenvolvimento da criança brasileira. Ao longo do tempo, Heloisa Marinho sistematizou tais estudos e criou a Escala de Desenvolvimento da Criança Brasileira.

A proposta de formação especializada proporcionou a construção de uma identidade profissional para os educadores da pequena infância, quando se afirma a necessidade de conhecimentos específicos para se trabalhar com esse segmento. A identidade do professor aparece implicitamente nos documentos analisados, quando observadas as fundamentações ideológicas e conceituais, entrelaçadas com a prática da formação docente.

Outra observação que pude constatar nos documentos é o olhar dirigido para a pequena infância pelo prisma da educação. Em um período em que as ações governamentais priorizavam a dimensão assistencial, Heloisa Marinho firmava através da educação uma formação específica para este segmento.

Tanto no programa do curso quanto nos relatórios, é possível observar a relação teoria e prática. Os relatórios são estratégias metodológicas que serviam para estabelecer o ciclo do processo de aprendizagem, envolvendo leitura, observação e grupo de discussão.

Os documentos arquivados no IPHEM fazem pensar sobre as marcas que o pensamento da professora Heloisa Marinho deixou *nas e para* as práticas pedagógicas, ainda

presentes na educação infantil nos dias atuais. Seja pela importância dada à organização de salas/espços pensados cuidadosamente para as crianças, seja na ênfase dada ao papel da linguagem e do brincar para o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança, seja na valorização da formação inicial e continuada de professores e, preferencialmente, em nível superior com a ampliação das pesquisas para a infância.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa com as visitas ao arquivo do IPHEM, percebi outras perspectivas de estudo através de uma investigação documental mais ampla, explorando os documentos pessoais e acadêmicos. Vale ressaltar que o material arquivado no IPHEM nunca havia passado por nenhum tratamento científico.

O trabalho aqui apresentado é uma pequena parcela do que ainda pode e deve ser pesquisado. Outros documentos, escritos e não escritos, como áudio, filmagens e fotografias, podem servir de fontes para novas investigações, indicações, esclarecimentos e, conseqüentemente, a ampliação do legado deixado pela professora Heloisa Marinho.

Os ideários encontrados nos documentos investigados durante esta pesquisa, como a identidade do professor da pequena infância, a relação teoria e prática na formação docente e o olhar diferenciado para a criança, através do prisma da educação, foi possível porque, em algum momento, os documentos foram cuidadosamente arquivados. Mesmo que Heloisa Marinho não tenha tido uma clara intenção autobiográfica ao separar e guardar os referidos documentos – e no final da carreira montar um instituto que leva o próprio nome –, o acervo existente nos leva a acreditar que existia a intenção de que suas pesquisas e estudos se perpetuassem. Os documentos ficaram guardados fisicamente, mas os seus ideários seguiram como monumento da história da educação infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

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

AMADO, João da Silva. A técnica de análise de conteúdo. **Revista Referência**, n. 5, Nov. 2000.

AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão. Saber docente: questões para pensar a prática na Educação Infantil. In: AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão.; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Psicologia & Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Junqueira & Marin Editores, 2008.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. 1998. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/arquivar_a_propria_vida.pdf>. Acesso em: 25 maio 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Josiane et al. Formação docente na perspectiva das infâncias em UEIU's: uma primeira aproximação. In: SEMINÁRIO GRUPECI, 3., 2012, Sergipe. **Anais...** Sergipe: UFS, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – diretrizes gerais. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2013.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB Nº: 20/2009, de 11/11/2009a. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

CARTA (tradução) de Arnold Gesell a Heloisa Marinho. Relativo ao ano de 1939.

CASTRO, Celso. A trajetória de um arquivo histórico: reflexões a partir da documentação do Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Editora FGV, v. 36, p. 33-42, jul./dez. 2005.

_____. **Pesquisando em arquivos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma visita do senhor inspetor: cultura cívica em relatórios de inspetores escolares. In: CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina (Orgs.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 50-66.

ESTADO DA GUANABARA. **Lei nº 812**, de 14 de junho de 1965. Rio de Janeiro, 1965.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GOMES, A. M. C. Nas malhas do feitiço: o historiador e os arquivos privados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 121-127, 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

HEYMANN, Luciana Quillet. **O lugar do arquivo**: a construção do legado de Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: Contra Capa/Faperj, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação docente infantil: formação, atuação e perspectivas. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato FORMOSINHO, Júlia Oliveira (Orgs.). **Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre, Brasil, Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola, 3).

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 469-496.

LE GOFF, Jaques. Documento/monumento. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. Educadora de educadoras: trajetórias e ideias de Heloisa Marinho. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

_____. Heloisa Marinho: educadora de educadoras na educação infantil do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0209p.PDF>>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. **História da educação infantil Heloisa Marinho: uma tradição esquecida.** Petrópolis: DP et Alii, 2011.

_____. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960.** Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 121-173.

MARINHO, Heloisa. **A especialização do professor primário.** Instituto de Educação. Rio de Janeiro: Arquivo Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM). Relativo ao ano de 1966.

_____. **Da linguagem na formação do EU.** Comunicação lida perante a Primeira Conferência Inter-Americana de Higiene Mental. Rio de Janeiro: [s.: n.], 1935.

_____. **Desenvolvimento da criança de zero a três anos.** Rio de Janeiro: Arquivo Instituto de Pesquisa Heloisa Marinho (IPHEM). s/d.

_____. **Estimulação essencial.** Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil/CENESP, s/d.

_____. **Métodos de aprendizagem da psicologia na Escola de Professores do Instituto de Educação.** Rio de Janeiro: Universidade do Distrito Federal, 1940.

MARINHO, Heloisa. **Vida, educação e leitura: método natural da alfabetização.** Rio de Janeiro: Editora Papelaria América Ltda, 1976.

_____. **Currículo por atividades: jardim de infância, escola de 1º grau.** Rio de Janeiro: Editora Papelaria América Ltda, 1978.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos (Orgs). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 25, p. 40-61, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; LEITE FILHO, Aristeo. A criança tem necessidade de expansão física: recomendações e prescrições de uma educadora para o jardim de infância. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** **Proj. História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NÓVOA, Antonio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Paperes, 1995.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papyrus, 1995.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

SECRETÁRIO GERAL cria o setor de educação pré-primária no Departamento de Educação Primária. Resolução nº 15, de 22 de abril de 1959.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WERNER, Jairo. O papel da linguagem na microgênese das funções psíquicas aplicada no desenvolvimento e aprendizagem da criança. In: WENDLAND, Lucena Correa Filho Barr (Org.). **Primeira infância: ideias e intervenções oportunas.** Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista – Jairo Werner

Tema do trabalho: Formação Docente para a Infância: o legado pedagógico da professora Heloisa Marinho

Objetivo Geral: Investigar os processos formativos a partir do programa de curso e dos relatórios das ex-alunas do curso de educação pré-primário (1958-1964), ministrado pela professora Heloisa Marinho (HM).

Objetivos Específicos:

- Conhecer as políticas educacionais e de formação de professores para educação pré-primária;
- Identificar concepções e práticas educativas relativo à formação de professores pré-primários;
- Identificar a importância da relação entre a teoria e prática na formação de professores pré-primários;
- Relacionar o registro de observação das crianças em ambiente natural com o processo formativo.

Relação com a professora HM e processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciou o processo de formação com a professora Heloisa Marinho. • Relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professoras. • HM trabalhava o roteiro com as professoras antes de irem a campo? • Qual a importância de observar a criança em ambiente natural (em casa)? • Qual a importância da aplicação da prova do desenvolvimento infantil (que estão nos relatórios)? • Como HM trabalhava no curso de formação com os resultados dos registros das professoras?
Constituição do acervo do IPHEM	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição do IPHEM e em que ano. • Motivação na constituição do IPHEM, participantes e iniciativa. • Os documentos do acervo foram doados por HM? • Outras pessoas ou instituições colaboraram fornecendo documentação? • Algum motivo de HM para guardar os documentos? • Trabalhos que já foram desenvolvidos pelo IPHEM. • Funcionamento do IPHEM hoje. • Sugestões do professor Jairo.

APÊNDICE B - Inventário do material encontrado nos arquivos do IPHEM

	TIPO DE DOCUMENTO	OBSERVAÇÕES
1	Carta	Carta datada de 01/01/1925, escrita no RJ e enviada para Heloisa Marinho nos EUA
2	Carta	Carta datada de 01/11/1924 da amiga Joca para Heloisa Marinho
3	Carta	Carta (rascunho) datada de agosto de 1921, escrita pela Heloisa Marinho para a amiga Elizabeth
4	Carta	Carta datada de 06/1922 para Heloisa Marinho – em inglês
	Carta	Carta data de 11/1925 para Heloisa Marinho – em inglês
5	Carta	Carta da amiga Joca para Heloisa Marinho
6	Carta/bilhete	Bilhete datado de 14/09/1969 da amiga Beth (Elizabeth) para Heloisa Marinho
7	Carta	Datilografada em inglês, data de 1939 – resposta de Arnold Gesell para Heloisa Marinho
8	Relatório de alunas do curso de Educação Pré-Primária do IERJ	30 relatórios datados de 1958 – 1964 4 relatórios datados de 1974 – 1977
9	Fotografias	Fotos com Heloisa Marinho e fotos de amigas com dedicatória para ela
10	Programa de Especialização do professor primário	Datado a caneta, de 1966, na capa
11	Resolução nº 15	Resolução do Distrito Federal, de 22 de abril de 1959
12	Carta	Escrita por Heloisa Marinho para o Sr. Diretor do Instituto de Educação
13	Carta	Escrita por Heloisa Marinho para o Sr. Diretor do Departamento de Educação Primária – Professor Dr. Álvaro Palmeira
14	Texto	Datilografado por Heloisa Marinho – Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos
15	Texto	Método de Aprendizagem da Psicologia na Escola de Professores do IERJ – Universidade do Distrito Federal – Rio de Janeiro 1940
16	Texto	Datilografado por Heloisa Marinho – Estimulação Essencial ao Desenvolvimento
17	<i>Curriculum Vitae</i>	<i>Curriculum Vitae</i> da professora Heloisa Marinho, 30 de outubro de 1980
18	Identidade	Cópia da identidade de Heloisa Marinho
19	CPF	Cópia do CPF de Heloisa Marinho
20	Carta	Carta datilografada e sem destinatário de Heloisa Marinho – o conteúdo tem o propósito de apresentar aos pais, educadores e médicos a visão geral do desenvolvimento da criança quanto ao comportamento físico, psicológico e social.
21	Certificado	Certificado de participação do V Congresso de Brasileiro de Educação Pré-Escolar 1982
22	Texto	Organização Mundial de Educação Pré-Escolar 1974 – Relatora Heloisa Marinho
23	Livro das ex-alunas	Livro das ex-alunas do Curso de Especialização Pré-Primário do IERJ (1949-1966)
24	Plano Curricular	Plano curricular – IERJ Psicologia Educacional
25	Texto	“Como se aprende a ler brincando”
26	Texto	“O currículo e a criança” – John Dewey
27	Texto	Datilografado por Heloisa Marinho – “Jardim de Infância: a influência do jardim de infância na promoção da primeira série”
28	Fita cassete	Fita cassete – escrito aula da professora Heloisa Marinho de 1979

APÊNDICE C - Relação das crianças observadas

	NOME DA CRIANÇA	IDADE CRONOLÓGICA	ANO DA OBSERVAÇÃO	NOME DA PROFESSORA QUE OBSERVOU
1	E.C.S.	2a;6m	1961	Maria Nilza
2	G.L.N.	1a;6m	1961	Dayse da Silva Nunes
3	T.M.A.S.	2a;6m	1959	Iracy F. Campos
4	L.S.	2a;9m	1962	Rosali Lopes
5	O.G.L.D.	2a;2m	1962	Marilene de Araujo
6	J.V.A.	1a;3m	1960	Maria Gonzales
7	S.M.F.C.	2a;9m	1959	Léa Costa
8	M.B.	1a;1m	1962	Celita Carrilho Padula
9	M.R.	2a;9m	1964	Janete Pedro Hore
10	E.C.L.	2a;4m	1958	Maria Helena
11	P.S.O.	2a;6m	1964	Jacira dos Santos Rocha
12	P.C.N.R.	2 ^a	1962	Ruth Gomes de O. Lima
13	R.S.	1a;1m	1962	Celina Maria M. Ferreira
14	S.M.R.M.	2a;8m	1960	-----
15	A.L.	2a;8m	1963	Martins Rocha
16	M.A.R.	2 ^a	1964	Lais Neves R. Dutra
17	L.A.V.C.	2a;9m	1963	Maria Alice de S. Valente Correia
18	M.B.S.O.P.	1a;3m	1963	Maria Regina da Costa Couto
19	M.S.S.M.	2a;3m	1961	Marlene da Silva Muniz
20	C.S.F.	2a;6m	1958	Noemia de Oliveira Faria
21	A.S.F.	1 ^a	1958	Noemia de Oliveira Faria
22	S.R.	2a;5m	1959	-----
23	A.V.C.	2a;2m	1961	Martha Vieira
24	N.A.P.	2m	1964	Nely Barbosa de Lima e Silva
25	N.P.O.	2a;9m	1964	Maria Aparecida Castro
26	G.H.B.B.	2 ^a	1962	Anna Lucia V. Mack
27	M.C.	2a;6m	1962	Maria aparecida do Nascimento
28	M.A.	1a;3m	1959	
29	H.C.	1a;10m	1961	Hérika Hirth
30	L.S.	1a;3m	1962	Zuleida
31	R.E.J.	10m	1974	Irani e Eliana
32	A.R.P.	1a;9m	1975	Marilena A. Ferreira
33	G.F.M.S.	1a;11m	1975	Creusa Alves e Carmelina Padron
34	E.B.	2 ^a	1977	Elena Marília de Azevedo e Olga Godart Cruz

Legenda:

a – ano;

m – meses.

APÊNDICE D - Transcrição das observações das Professoras

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Vida no Lar	Regime diário	<p>1- A mãe, embora mulata, é filha adotiva de um casal de cor branca, que a criou como se fosse própria. É ela quem governa a casa, pois sua mãe adotiva faleceu há quase dez anos, e o pai, muito embora seja médico aposentado, perdeu muito de sua atividade e iniciativa, necessitando que ela olhe por ele. E é ele quem auxilia em grande parte nas despesas da casa. A mãe gosta muito das filhas, é cuidadosa com elas, mas grita e fala alto demais com as crianças. A meu ver, isto decorre da sobrecarga de afazeres e preocupações financeiras, uma vez que o marido não tem emprego certo. O pai, de cor parda, sempre alegre, parece não ter muita noção de responsabilidade. Conserta rádios, montando-os também, conserta televisões em sua própria casa ou em casa de fregueses. E. reside em um apartamento de 3 quartos, 1 sala, banheiro, cozinha e dependências de empregada. A única área onde a criança poderia brincar foi ocupada com a instalação da oficina do pai. Um dos quartos é ocupado pelo avô, outro pelos pais e as duas crianças, e o terceiro é uma espécie de museu – “consultório do vovô”. A sala de jantar é única, está cheia de móveis, não havendo, portanto, área livre onde as crianças possam brincar. A menina é interpelada o dia inteiro: “Não trepa aí, E.! Não mexe aí, E.! Não bata com esse martelo que é de seu pai, menina! Que diabo, deixa isto aí!” Todas as interpelações são feitas ao gritos. Acorda às 7h, após a higiene matinal, faz a primeira refeição, troca de roupa e vai brincar na praça ou embaixo, no edifício, em companhia da mãe ou da empregada. Volta às 10h, come bananas, ou uma outra fruta, toma banho e às 11h almoça. Muitas vezes, dorme após o almoço, outras tantas só depois do lanche, às 14h. Janta às 18h30 e dorme entre 21h e 22h.</p>
		<p>2- Horário de acordar: 6h30. Ocupações pela manhã: passeio com a mãe e brinquedos. Hora de almoço: 11h. Hora da merenda: 15h. Hora do jantar: 18h. Hora de dormir: 19h30. No sono, dorme tranquilamente toda noite.</p>
		<p>3- T. M. é uma menina um tanto quanto rebelde. Acorda, geralmente às 6h30. Toma sua primeira refeição, uma mamadeira. Não aceita alimentos sólidos. Depois brinca um pouco com seu irmãozinho. Brigam muito, pois todo brinquedo que um quer o outro também deseja, e começa a briga. Às 9h, sua mãe lhe dá um copo de vitamina (frutas batidas no liquidificador). Continua brincando até a hora do almoço que varia de 11h até ao meio dia, pois nem sempre T. M. deseja comer. Depois do almoço, dorme um pouco, geralmente uma ou duas horas. Às 15h, faz o lanche (café com leite, somente). Às 16h30, toma seu banho. Para lavar a cabeça é um sacrifício, às vezes, leva umas palmadinhas para sua mãe poder lavá-la. Às 18h, janta. Há dias em que sua mãe não consegue lhe dar esta refeição. Às 20h, vai para a cama dormir.</p>
		<p>4- Acorda diariamente entre 8h30 e 9h e toma leite. Depois disso brinca com carrinhos, ou se não com velocípede. Ao meio-dia e meia, almoça. Come tudo e alimenta-se bem. Dorme mais ou menos às 15h, e às 16h toma um prato de mingau. Costuma passar as tardes em casa, pois gosta muito de brincar no chão da sala, que é tapetada. Seu jantar é geralmente às 19h ou 19h30. Às 20h30, toma leite, assiste televisão até mais ou menos 21h e depois vai dormir.</p>
		<p>5- Acorda entre 7h50 e 8h. Logo que desperta vai sozinho para o banheiro porque gosta de escovar os dentes. Sua primeira refeição consta de leite com biscoito. Sai quase diariamente, na parte da manhã, com sua mãe que aproveita a hora das compras para dar uma voltinha. Quando, por um motivo qualquer, não vai à rua, reclama e fica triste. Quando volta do passeio, brinca até mais ou menos às 11h30 ampla e dorme um pouco. Embora esteja habituado a este regime desde seu nascimento, até hoje reluta um pouco em dormir depois do almoço. Sua alimentação básica consta de feijão, arroz, batata e carne. Das verduras e legumes, aceita somente cenoura e bortalha. Às vezes, pede um bifinho. Quando acorda, toma leite com biscoito. Uma vez ou</p>

		<p>outra pede um bolinho, um pudim ou uma “coisinha gostosa”. No dia em que pede, come com vontade, mas, de imediato, já não aceita mais. Depois do lanche, toma banho e dá um passeio pelo bairro. Adora televisão. Conhece os programas por seus prefixos característicos. Reconhece o Pica-Pau, o Vigilante Rodoviário, Legionários Toddy, etc. Completa os <i>slogans</i> do chocolate Lacta, pneus Atlas, Firestone, Pirelli e Casas da Banha. Gosta de ver livros de estampas e inventa suas próprias histórias diante das mesmas. Às vezes, em conversa com sua mãe, encaixa histórias compridas, como esta, por exemplo: “Mãezinha, você sabe aquele menino que foi para rua? A mãe dele bateu nele...” E por aí fora. Aceita muito bem as proibições impostas, como, por exemplo, não mexer na televisão, nos bibelôs etc. Vê televisão até umas 9h e vai dormir. Dorme a noite inteira. O.G. tem uma vida calma junto de seus pais e sua avó materna. Mora em um apartamento confortável, cercado de muito carinho e muito brinquedo. Tem grande interesse pelos mesmos e acentuada preferência por um cachorrinho peludo e por seu velocípede.</p>
		<p>6- Acorda às 7h e toma mamadeira (mingau de maizena). Estando tempo bom, vai à praia com a avó, ou com a mãe, e duas crianças vizinhas de 4 e 6 anos. Ali fica até às 10h. Na volta, toma banho e almoça, geralmente às 11h. Dorme em seguida até às 16h, quando come, em geral frutas. Vai então para uma pracinha, perto. Janta às 19h e depois brinca em casa com seus dois amiguinhos até as 21h, quando vai dormir.</p>
		<p>7- Acorda geralmente as 8h30. Aria os dentinhos, sem pasta, e toma uma canequinha de café com leite, sem pão. Vai brincar com o irmãozinho mais velho. As 9h30 toma café com leite, pão ou biscoitos. As 11h30 almoça mal. Às vezes, só como as frutas, doces ou alguma fritura. Após o almoço dorme até às 15h, quando toma novamente café com leite, ou leite puro, ou mingau, pão com queijo ou manteiga, biscoito ou vitamina. Brinca até umas 17h, quando toma banho, janta às 18h30, quando o pai chega e, mais ou menos, às 21h, vai dormir. Não tem hora certa para dormir. Enquanto houver pessoas acordadas ele (ela e o irmão) não gosta de ir para cama. Dorme a noite toda. Há muito não urina mais à noite, na cama.</p>
		<p>8- M. levanta-se entre 7h e 7h30. Alimenta-se de mingau e biscoito. Depois sai para passear em companhia da mãe e da irmã (que tem 3 anos). Quando volta do passeio, toma caldo de laranja e brinca sozinho ou com a irmã até a hora do almoço (11h30). Depois o almoço, dorme, e às 15h toma mingau. O resto da tarde passa brincando, só o deixando de fazer na hora do banho (16h30). Às 7h da noite, janta e, logo após, vai dormir.</p>
		<p>9- M. acorda normalmente e calmamente ente 6 e 7h da manhã. Logo após, procura seu “trono”, onde faz suas necessidades. Desde muito cedo, ela tem este hábito. Pois não mais de há muito, suja a cama. É muito limpa, não gostando de usar uma roupa em casa que tenha uma mancha ou mesmo furo. Estranhamente M. ainda mama no seio materno. Toda noite procura sua mãe e faz de seu seio sua chupeta. Este hábito parece ser difícil de tirar, após tentativas XXX²⁵. Dorme diariamente à tarde e acorda para ver o “ônibus da escola”, quando pede insistentemente para ir à mesma. É muito esperta para a sua idade. Depois de brincar muito, janta, vê televisão (que gosta muito) e pede a alguém que lhe conte uma história, mama, e dorme.</p>
		<p>10- Sem regime, vida desregulada quanto a horário para tudo.</p>
		<p>11- O horário do sono e das refeições é normal. P. deita-se às 20h30. Quando acorda durante a noite, pede para sair da cama a fim de fazer “pipi”. Come de tudo. Durante a prova, perguntei-lhe o que mais gosta de papá e ele me respondeu: feijão, XXX, XXX e banana.</p>
		<p>12- Acorda geralmente às 6h, quando seu pai sai para trabalhar, toma seu leite e vai para o quintal brincar (no balanço, com bola) com crianças vizinhas; entre 9h e 10h, come uma fruta, biscoito ou pão; às vezes, sai com a mãe para fazer compras. Entre 11h</p>

²⁵ Durante a transcrição dos relatórios, algumas palavras não foram possíveis de transcrever, sendo substituídas pelo XXX.

		e 12h, vai almoçar; geralmente almoça bem (arroz, feijão, sopa, carne, ovos etc.). Todo dia dorme após o almoço até mais ou menos 3h. Acorda e toma leite ou vitamina. Vai novamente brincar, entre 16h e 16h30 toma XXX e come um pedaço de fruta, pão ou biscoito. Vai então para o portão com sua mãe e os coleguinhas da vizinhança. Às 19h, vai jantar, comendo bem. Brinca um pouco com seu pai e entre 20h30 e 21h, toma leite e vai dormir.
		13- R. acorda diariamente às 6h da manhã e toma como primeira refeição mamadeira de mingau de milho. Às 10h30, toma o seu banho e come uma fruta; almoça às 12h. Seu almoço consiste numa sopa de legumes, arroz, feijão, carne e legumes. Dorme aproximadamente até às 14h. Às 15h, come biscoito amassado com banana ou leite. Às 18h, ele janta sopa engrossada com massas e às 20h já se encontra dormindo. Dorme tranquilamente até o dia seguinte.
		14- Hora de levantar: 6h e pouco. Hora de dormir: 20h30, 9h. Hora de refeição (almoço): meio-dia. Jantar: 19h. Alimentos preferidos: leite, laranja, tomate. Tem sido, até agora, uma criança sempre inapetente, que não aceita bem os alimentos e nem demonstra preferência por nenhum, a não ser pelas gulodices. Hora de brinquedo: pela manhã, principalmente. À tarde, fica sem companhia para brincar, pois o irmão vai para a escola. Banho pela manhã.
		15- Acorda diariamente às 7h para ver o pai sair para o trabalho. O horário das refeições e do sono é diariamente regular. Dorme depois do almoço, pedindo ele mesmo para ir para cama. À noite, dorme com seu irmão sozinho num quarto, em camas separadas, não precisando de ninguém para niná-lo. Depois do café da manhã e do banho, vai brincar com outras crianças.
		16- Sai para brincar, pela manhã, na vila ou na pracinha em frente. Se necessário, toma um banho. Almoça bem, em horas certas, e depois faz higiene. Dorme um bom sono, cerca de duas horas. Sai algumas vezes a passeio ou às compras com a mãe. Fala todo tempo, discute com os irmãos os incidentes do passeio. Brinca dentro de casa, espalhando desordenadamente os brinquedos. Algumas vezes, dá chutes, atrapalhando as construções do irmão mais velho que, de um modo geral, é muito paciente com o caçula. Vê televisão – desenhos, teatros de bonecos. Toma banho, janta bem, deita às 8h.
		17- O horário das refeições é mantido com certa regularidade, quanto ao sono, durante o dia, por vezes, recusa-se a dormir. Suas refeições são feitas antes dos adultos e, dependendo do humor, come bem ou não. O que mais gosta de comer é feijão preto, ovo e geleia de mocotó. Não gosta de carne e ainda toma mamadeira pela manhã e à noite.
		18- O horário do sono e das refeições é regular. A mãe tem muito cuidado com as crianças. Depois do almoço, costumam dormir. Passeiam na parte da manhã e na parte da tarde. Costumam passar os fins de semana em Petrópolis.
		19- Acorda às 7h, 7h30. Come o desjejum, toma mingau de milho, come queijo e biscoito com manteiga. Depois brinca um pouco com o pai e em seguida acompanha a avó nas compras. Na volta, brinca no quintal do edifício, com outras crianças, durante uns 15 minutos. Toma banho, após o passeio. Bebe caldo de laranja e continua a brincar em casa com a avó e a empregada. Algumas vezes, fica muito cansado e dorme depois do banho. Almoça às 12h: um bife de carne, fígado de galinha ou miolo de boi, arroz, caldo de feijão, um legume e uma verdura. Sobremesa: uva ou doce de leite. Dorme de duas a três horas depois do almoço, exceto quando dorme após o passeio da manhã. Por volta de 15h30, toma mingau, come gema de ovo. Janta às 19h30 e vai dormir às 20h ou 20h30, sozinho, com chupeta, levando algum brinquedo (atualmente leva dois discos).
		20- Ao despertar, observa os hábitos higiênicos, alimenta-se, brinca. Acorda sempre satisfeito e passa todo o dia esperto e fazendo traquinagens.
		21- Dorme bem durante toda noite, não acordando para nada; vai cedo para o berço e tem sono calmo. Acorda cedo, antes das 6h, e toma mamadeira. Alimenta-se bem, preferindo sempre mamadeira e suco de frutas. Mantém hábitos de eliminação; é muito bem cuidada pelos seus pais.
		22- Acorda às 6h30, mais ou menos. Fica na cama, brincando com os brinquedos que encontra na sua caminha. Às 7h já começa a

		<p>pedir pela mamadeira, que logo lhe é entregue. Toma 250g de leite engrossado com farinha, que varia, e com creme de arroz ou aveia. Algumas vezes, sai em companhia da mãe para uma compra ou um pequeno passeio. Almoça às 11h30. Depois do almoço, sempre pede para que liguem a televisão. Ali, se detém algum tempo, onde, às vezes, adormece. Almoça na cama e dorme até às 14h, como é o habito. Dão-lhe o banho diário e, logo após, toma a segunda mamadeira. Passa o resto da tarde brincando, conversando, quando não, sai com a mãe para passeio ou compras, acontecimento este que muito a agrada e entusiasma. Janta às 19h. Brinca um pouco e vai dormir às 20h. Por volta das 22h30, colocam-na para urinar e tomar a terceira mamadeira. Para isto, a menina não acorda.</p>
		<p>23- A. V. vive com pais e irmãos em um apartamento. Acorda-se, geralmente, cedo (entre 6h e 7h) e logo após ser arrumada e receber a primeira refeição, que ainda é dada em mamadeira, desce para brincar na calçada ou no quintalzinho do apartamento térreo, onde mora a vovó. Tem por companheiros, além do irmão, alguns amiguinhos da vizinhança, todos mais velhos do que ela. As 10h, mais ou menos, toma banho e, em seguida, almoça em companhia de toda a família. Quando tem apetite, come com sua própria mãozinha, pelo menos até meado da refeição, sendo que para terminar mamãe dá uma ajuda. Logo depois, deita-se e vai dormir até a hora da merenda. Daí até o jantar, fica completamente só, em casa, com a empregada. Perambula pelos cômodos, brinca um pouquinho aqui e ali. Quando voltam todos, às 17h, vê, juntamente com os irmãos, livrinhos ilustrados, televisão, ouve disquinho de história etc. Janta às 19h com toda a família e continuará ativa ainda por muito tempo, se deixando, mas geralmente a colocamos no leito entre 20h30 e 21h.</p>
		<p>24- O horário das refeições e do sono é regular. Só tomou o leite materno durante duas semanas, passando depois ao leite em pó. Toma seis mamadeiras diárias, em horas certas, e dorme comumente bem. Sua mãe é cuidadosa com a sua alimentação, preparando sua mamadeira com higiene.</p>
		<p>25- A menina acorda sempre cedo para acompanhar a mãe que é passadeira e não tem com quem deixá-la. XXX dia almoça em casas diferentes, sendo o horário e os alimentos muito variados. Quando sente fome, pede comida a mãe. Quando sente sono, pede chupeta e coberta. A mãe forra o chão com jornais e lençol e ela adormece próxima da mãe.</p>
		<p>26- G.H. costuma acordar às 5h da manhã, pois sua mãe trabalha no turno da manhã e o movimento que faz antes de sair, o acorda. Fica na cama esperando que a empregada venha levá-lo e dar sua mamadeira. Depois, fica brincando, sozinho, até às 9h, quando seu avô vem apanhá-lo, e assim fica na casa dos avós até a hora da mãe chegar. Às 9h30, seu avô leva-o para brincar na pracinha próxima à sua casa. Fica até a hora em que seu avô volta para ir ao trabalho, isto é, 11h. Às 11h30, almoça com a avó. Dificilmente dorme após o almoço, pois é um menino muito ativo, de sono difícil. Fica então brincando sozinho, fazendo milhões de travessuras, não deixando sua avó fazer nada. Quando sua mãe pode, vem buscá-lo ao chegar, e quando não, seu avô o leva ao voltar do trabalho, mais ou menos às 4h. Ao chegar em casa, toma seu banho, lancha e vai brincar com os amiguinhos no pátio do edifício, até a hora do jantar. Após o jantar, brinca um pouco e depois vai dormir.</p>
		<p>27- Passa quase toda semana em minha casa, pois a mãe trabalha fora e só a leva para casa nos fins de semana. Os dois irmãos mais velhos ficam com os avós. Minha casa é de construção antiga, mas grande e arejada, tendo um imenso quintal na parte superior do terreno e ao lado da casa, com muitas árvores. A menina convive com quatro pessoas adultas e uma menina de 9 anos (minha prima), que também vive conosco. Quando vai para a sua casa, convive com os pais e, às vezes, encontra os dois irmãos. Levanta-se às 7h e dorme cedo. Alimenta-se normalmente e tem oportunidade de brincar com outras crianças, pois tenho mais três priminhas que moram próximo, além da menina de 9 anos.</p>
		<p>28- Acorda às 6h, lava o rosto e os dentes, toma o café da manhã: uma mamadeira de leite com café, biscoitos, pão, bolo etc. Depois do café, M. brinca até às 8hs, quando dorme até às 9h ou 9h30. Almoça às 10h; ao meio-dia toma refresco; às 14h, o lanche; janta às 18h e; às 22h, toma a última refeição, que é uma mamadeira de leite. M. costuma ir depois do almoço ao</p>

		parque que tem perto de sua casa, antigo jardim zoológico; dorme durante o dia, geralmente das 14h às 16h30. Depois da janta, espera seu pai chegar e brinca com ele até às 20h, quando vai dormir.
		29- H. é o segundo filho do casal. É um menino robusto, esperto e sadio. Acorda diariamente entre às 8h e 8h30. Depois de tomar o seu leite, tem o resto da manhã para brincar. Um pouco antes do seu almoço, toma o banho. Almoça sempre em uma hora antes de seus pais e na companhia de Fernandinho, seu irmãozinho de 4 anos. Tem uma cadeirinha própria e é constantemente assistido pela babá. Depois do almoço, dorme cerca de duas horas. À tarde, entre duas brincadeiras, assiste televisão. Ele canta os <i>jingles</i> de sua predileção e dança também. Entre a janta e a hora de dormir, H. ainda brinca com seu irmão, ou sozinho, e vê televisão. O seu sono noturno não é normal, pois apesar de se deitar relativamente tarde, H., por diversas vezes, acorda durante à noite e perde completamente o sono. Está sendo até submetido a um tratamento médico adequado. O menino não aparenta, entretanto, distúrbio nervoso, pois, como já disse, é um menino muito esperto, alegre e principalmente muito bem assistido.
		30- É uma criança alegre e saudável. Acorda às 6h da manhã e toma mamadeira. Brinca na cama, um pouco, sozinho. Às 8h sai para passear na pracinha onde brinca alegremente com o irmão e com outras crianças. Às 9h30 toma banho e depois come banana amassada com biscoito. Almoça às 11h30 e depois dorme até às 14h. Acorda e brinca com o irmão ou com os priminhos. Toma leite às 15horas, às 17hs, janta e às 19h, já esta dormindo outra vez.

Transcrição das observações das professoras (continuação)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO
Vida no Lar	Vida Social	1- Passeia pouco. Vai à praça, faz uma ou outra visita e, algumas vezes, acompanha a mãe ou a empregada às compras. Assiste à televisão, prestando atenção quando lhe interessa. Gosta de brincar com outras crianças, mas tem pouca oportunidade, pois na redondeza não há crianças da sua idade.
		2- G. vive com os pais, a avó e a tia. Sua casa é alegre e muito visitada. Todos dedicam à menina um especial afeto. Vê o pai mais demoradamente, somente aos sábados, pois o mesmo, por necessidade de trabalho, sai de casa muito cedo e regressa quando a criança já dorme.
		3- É uma criança muito retraída. Com estranhos e adultos, dificilmente fala. Gosta muito de crianças, principalmente de bebês. Com estes, tem um carinho todo especial. Passeios quase não os faz. Às vezes, vai à casa de sua avó. Brinca na vila onde mora, com as crianças que são, na maior parte, meninos. Quando sai, sempre pede colo e chora para consegui-lo. No verão passado, estiveram alguns dias na praia; T. M. a princípio não chegava perto da água, pois tinha muito medo. Quando estavam para voltar é que ela começou a perder o medo.
		4- Aos domingos, geralmente vai visitar os avós, o que muito aprecia. Uma vez ou outra, vai ao parque do Tijuca Tênis Clube, mas não aceita bem a companhia de crianças desconhecidas. Só gosta de brincar com quem ele já conhece. Com meninos, ele brinca direitinho, o que não acontece quando há meninas na brincadeira, pois logo acaba em briga. Geralmente, sai com a mãe ou com os pais, frequenta festinhas comuns à sua pouca idade (aniversários, batizados na sua família). Gosta muito de ficar na sala com seus brinquedos preferidos.
		5- A vida social de O.G. é a vida comum a crianças de sua idade, isto é, aniversários, passeios e visitas a pessoas amigas de sua família. Normalmente aos domingos de manhã, vai ao clube do bairro brincar no <i>playground</i> com as outras crianças. Sua mãe é muito caprichosa e trata o menino com zelo e carinho, dotando-o de completa segurança afetiva. Note-se que apesar de ser filho único é o caçulinha das crianças da família da mãe. O.G. não é um garoto mimado. É uma criança cordata e amorosa. Adora seus padrinhos.

		<p>6- Visita constantemente parentes e amigos dos pais e dos avós maternos; muitas festinhas de aniversários, tanto de parentes como de amiguinhos, seus vizinhos. Acompanha os pais e os avós em qualquer passeio de automóvel, mesmo nos lugares mais distantes.</p>
		<p>7- É cuidada pela mãe e o pai, quando está em casa. Frequentemente vai para a casa dos avós maternos, em Copacabana, onde fica, às vezes, 10 ou mais dias, sem os pais. Lá é cuidada pela avó e pela tia, casada, que mora com os pais. Entretanto, tem grande afinidade pelo avô, que a leva a passear pela praia e tem muita paciência com ela. Mesmo quando volta para casa, o avô vem sempre vê-la. Passeia muito. Vai muito à Quinta da Boa Vista, visita os parentes e gosta muito da casa dos padrinhos, o tio Pedro e a tia Heloisa.</p>
		<p>8- M. é uma criança bastante social, preferindo estar sempre junto de outras pessoas. Costuma ir a reuniões familiares e, mesmo estando em ambiente estranho, mostra-se bem humorado e alegre. Brinca sozinho ou então com a irmã. Gosta muito de passear e chora quando vê alguém sair de casa (mora em apartamento).</p>
		<p>9- M. é muito apegada a seus familiares, visto que todos vivem em função de sua vida. Costuma brincar no <i>playground</i> ou na pracinha, quando sua mãe a leva. Brinca também com seus vizinhos de prédio, meninos que gostam muito dela. Porém, ela se diverte mais com suas tias, avó e pais que brincam, contam histórias e levam-na para passear, fazendo suas vontades. Apesar dessa situação privilegiada, ela não é dengosa nem mal educada – o que cativa a todos que a cercam.</p>
		<p>10- Passeia em companhia da mãe às festinhas. Sai muito para passear aos domingos.</p>
		<p>11- Por ter bastante assistência da casa (patrão de sua mãe, dos familiares e dos amigos destes), P. é uma criança desinibida, muito falante, conversa com as pessoas que se dirigem a ele. Brinca com as crianças da vizinhança e passeia de carro com a patroa.</p>
		<p>12- Geralmente brinca com crianças mais velhas (6 a 8 anos), são os vizinhos. Parece gostar muito de brincar em grupo, pois em algumas vezes estive em sua casa, pude observar que expandia-se muito com os coleguinhas em brinquedos de roda. Gosta muito de brincar e conversar com a avó e XXX, que o solicitam muito.</p>
		<p>13- Todos os dias, às 9h, sua mãe leva-o à pracinha para apanhar o sol e brincar com outras crianças da vizinhança. Gosta muito de brincar com sua irmã, que o trata com paciência e carinho. Aos domingos vai à casa dos avós, com quem vive sua irmã de 2 anos. R. já vai à festas de aniversários dos amigos seus e de suas irmãs. Também me visita quase diariamente.</p>
		<p>14- Gosta muito de sair para fazer visitas, ir brincar “lá em baixo”, ou na praça, ir à missa ou simplesmente passear. No entanto, sente um pouco a falta de crianças da mesma idade para brincar, pois o grupo é composto de crianças bem maiores. Dentro de casa, no entanto, gosta de brincar de mãe, de “esconder”, de mexer em lápis e papéis e ouvir histórias. As brincadeiras eternas quase sempre constam de andar de velocípede, de escorrega, balança etc. Desde cedo, demonstrou muita facilidade em trepar.</p>
		<p>15- Brinca com as outras crianças na área embaixo do apartamento. Mantém boas relações com crianças da sua idade e também maiores, sendo um dos mais novos do grupo e, por isso, cercado de todo carinho. Gosta muito de brincar com a filha da empregada, se dando melhor com ela do que com o irmão que implica muito com ele. Gosta de passear, pede para ir ao clube brincar no parque e vê televisão.</p>
		<p>16- É social, aceitando sempre qualquer brincadeira ou briga. Imita os irmãos até nas “escalas”. A não ser nas horas de trabalho, seus pais só vão onde possam levá-los. Exige sempre seu lugar, no carro ou em casa. Bate nos irmãos, mas não admite que outra criança faça. Sente-se seguro, sabe-se querido e engraçado.</p>
		<p>17- O menino já participa da vida do seu lar, sentindo falta, quando algum dos seus familiares se ausenta. Ele se convence que toma conta do irmão menor e, quando este chora, diz-lhe que espere, pois ele já vai atendê-lo. Não tendo contato constante com outras crianças, XXX e conversa com elas, quando tem oportunidade. Nas visitas que faz, sempre se mostra acanhado no início,</p>

		desinibindo-se geralmente após algum tempo.
		18- Apesar de ter só um ano, tem muitas amiguinhas da mesma idade. Brinca muito com elas.
		19- Passa a manhã toda com a avó materna. Logo que acorda, brinca um pouco com o pai, depois passeia com a avó pela redondeza e conversa com todos: peixeiro, açougueiro, quitandeiro, vizinhos, adultos e crianças. Gosta de ver brincadeiras de grupos de crianças na rua e XXX participar de algumas delas. Brinca com satisfação nas escorreguinhas, balanços e carrinhos de cavalinhos dos parques. Assiste programas infantis de televisão, fazendo comentários. Aprecia os anúncios e imita-os. Adora visitar parentes que moram longe.
		20- C. é muito desembaraçado e sociável. Trava relação de amizade com qualquer pessoa, seja adulta ou criança, com imensa facilidade. Sai com parentes e amigos da família e não chora, na rua, pela ausência dos pais. Costuma acompanhar sua mãe quando sai a fazer compras. Brinca geralmente sozinho; não aprecia brincadeira com crianças menores do que ele. Às vezes, brinca com um garotinho que mora em frente à sua casa e que é seu amiguinho. Fala muito, pergunta demais, canta e aprecia músicas.
		21- Passeia bastante, entre em contato com pessoas amigas da família. Estranha os desconhecidos, mantendo-se muito séria diante deles; chora se tentam carregá-la. Só se expande com pessoas muito conhecidas. Dá adeus com as mãos e diz boa tarde. Diz “oi lá” quando mostra alguma coisa e aponta com o dedinho.
		22-
		23- Participa perfeitamente, de quase todos os brinquedos das outras crianças e quando algum adulto conta casos em sua presença, ela procura imitá-lo ou tomar parte na narrativa, emitindo frases resumidas num único verbo.
		24- N. já conhece a mãe e o pai, sorri quando lhe fazem festas e quando vê a mamadeira bate os bracinhos ansiosamente. Prefere o colo à sua cama, pois já está acostumada a dormir embalando-se nos braços de sua mãe. Chora quando alguma pessoa estranha a carrega, lançando-se nos braços de sua mãe, lançando-se ao colo dos pais. Só dorme com chupeta, não a usando, porém, durante o dia.
		25- Gosta de brincar com outras crianças. Quando XXX vai passar o dia, onde haja crianças, fica contente.
		26- G.H. tem contato com muitas crianças na praça onde brinca e no edifício. Quando não pode sair, seus amiguinhos vão no seu apartamento. Costuma ir com sua mãe à rua, onde mora, pois ela vai sempre visitar a mim e às suas amigas do tempo de solteira, sendo assim, o menino faz muitas visitas. Vai muito a aniversários de crianças. No seu aniversário, sua mãe deu uma festa e o menino ficou acordado até as 11h, muito satisfeito, fazendo uma grande farra com os convidados.
		27- Nos fins de semana, os pais a levam para casa. Levam-na a passear, visitam os avós, onde estão os dois irmãos maiores, ou levam-nos também para casa, a fim de ficarem os três juntos. Quando volta para minha casa, geralmente comenta dos passeios, os brinquedos, os maninhos etc. Por outro lado, a mãe diz que ela fala sobre nós, nossa casa, as crianças conhecidas etc. Quando em nossa companhia, costuma ir à festinha de aniversário de crianças de sua idade, passear de tarde na calçada com uma de minhas irmãs, brincar de roda com meninos de sua idade etc.
		28- M. é uma criança muito acessível. Brinca com todos, adultos e crianças. No parque, gosta muito de brincar com terra e dar migalhas de pão aos bichinhos do lago. Mexe com as pessoas em condução, dá adeus e manda beijos. Gosta de passear na praia. Vai à casa dos avós (maternos e paternos) e, às vezes, vai a um aniversário, onde sente-se a vontade, canta parabéns e bate palmas. Geralmente faz-se compreender por gestos.
		29- Na sua vida diária, seu ambiente social envolve somente a mãe, seu irmão de 4 anos e a babá. O pai, cuja presença muito o excita e alegre, trabalha na cidade e só volta à noite para o jantar. Toda a família dispensa ao caçula uma atenção e um carinho

		<p>todo especial. Suas frases “em código” são atentamente ouvidas por seus pais e, na medida do possível, atendidas. Está sempre em companhia de seu irmão e uma babá de 12 anos. A mãe se ocupa dele durante todo o dia, depois do almoço, até a hora de dormir. É muito orientado no que se refere a boas maneiras e boa educação. Já balbucia o “obrigado”, “com licença”, dá adeus, joga beijos etc. Atende com relativa presteza às proibições. Uma lata que faça bastante barulho é o brinquedo predileto do menino. Possui ótimos brinquedos, todos muito bem conservados e guardados em lugar próprio. Todos os seus movimentos são atentamente vigiados por sua mãe que o atende, brinca com ele e o repreende sempre que achar necessário.</p>
		<p>30- Conta com a participação constante do irmão e dos primos, nas suas brincadeiras. Passeia diariamente e tem contato com crianças desconhecidas. Participa de festinhas de aniversário de crianças, até 18h30. Visita as tias e a avó, quase sempre. Gosta muito de ir à rua.</p>

Transcrição das observações das professoras (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Vida no Lar	Brinquedos e ocupações preferidas	1- Brinca com qualquer coisa, tendo especial prazer em brincar com as ferramentas do pai e imitá-lo a bater ou consertar tomadas elétricas.
		2- G. é alegre e comunicativa. Brinca com todos e ao ver outras crianças, procura logo aproximar-se delas. Brinca muito com o irmão. XXX com muita facilidade.
		3- Mora numa casa de vila. É uma casa pequena: sala, dois quartos, cozinha, banheiro e pequena área. Possui muitos brinquedos, mas logo que os ganha, os estraga: suas bonecas ficam sem os braços e com pernas; as mobílias, panelinhas e jogos, quebrados. Gosta muito de uma boneca pretinha “dada” por Papai Noel e do velocípede, no qual anda quase que diariamente. Adora brincar de mãe, dar banho nas bonecas, fazer comidinha, brincar com terra e água.
		4- Mora em um apartamento muito bonito, onde ele desfruta de todo o conforto possível. Já tive oportunidade de dizer que, de todo o apartamento, ele prefere ficar na sala de jantar, talvez pela presença da televisão, pois ele assiste aos programas com muito interesse e atenção. XXX tira com o seu revolver de mocinho e o cinturão. Gosta muito de andar de velocípede pela sala.
		5-
		6- J.V. mora em um confortável apartamento no Leblon, bem perto da praia. Mora com seus pais, avós maternos e um tio. Sendo a única criança em casa, e tendo a família uma boa situação financeira, é uma criança muito atendida. Além desses adultos que com ele convivem, em casa, J.V. tem grande amizade por uma senhora de cor, vizinha, a quem ele chama de babá e com quem passeia todas às tardes. O menino gosta muito de ir à praia para brincar na areia, recusa-se, porém, a tomar banho de mar. Tanto em casa, como na praia ou na rua, seu brinquedo preferido é a bola, ainda que seja para apreciar os outros jogarem. É o único brinquedo que consegue reter sua atenção por algum tempo. A primeira palavra que aprendeu a dizer foi “gol”.
		7- Mora em um apartamento regular de dois quartos, uma sala grande, uma varanda em toda a extensão do apartamento, com uma largura de 2m, mais ou menos. É nesta área que ela gosta de brincar. Leva para lá seus brinquedos. Quando chove, seu local preferido é a sala de jantar. Sempre teve muitos brinquedos e desde pequenina teve predileção pelas bonecas. Atualmente, prefere uma cadeirinha de balanço, de vime, e uma bonequinha de pano pretinha. Participa de todas as brincadeiras do irmão e, juntos, segundo declaração da mãe, deram para imitar os padrinhos da menina (ambos gostam muito dos tios, que não têm filhos e fazem tudo por eles). Conversam, aprontam-se para sair etc. Quando está na casa dos avós, em companhia do irmão, o ambiente predileto é a praia, para brincar na areia, ou a televisão, para ver o Carequinha e o Zumbizinho, que S. imita com

		<p>muita graça.</p> <p>8- O menino vive em um ambiente calmo e prefere atividades bem movimentadas. Gosta muito de brincar com a bola, com o patinho de borracha e com o regador, mas troca qualquer brinquedo por uma chave.</p> <p>9- M. tem muitos brinquedos, entre caros e baratos. Geralmente são de grande porte e ela, então, prefere: um balde, pá para revolver terra, uma bonequinha, formas para fazer bolinhas com terra, blocos de construção, livros de história – principalmente da Chapeuzinho Vermelho e da Branca de Neve. Gosta também de estar ocupado com lápis de cor e papel para rabiscar.</p> <p>10- Seus brinquedos são poucos e ficam guardados para que não suje a casa.</p> <p>11- P. convive com crianças de muito bom ambiente e nível social. Tem brinquedos como: carrinhos, bola, apito, dados pelos padrões e filhos destes. Porém, o brinquedo que P. mais aprecia é andar de carro ao lado da patroa e brincar na rua entre as crianças maiores. Subir e descer a escada do edifício onde mora, é sua predileção.</p> <p>12- Talvez por morar em casa com quintal e não ter muitos brinquedos, seu ambiente preferido é o quintal, e os brinquedos preferidos: jogar bola (dramatizando muito, quando o faz), gosta de andar de balanço (seu pai fez um balanço para ele), gosta muito também de brincar de luta, o que faz sempre com seu pai.</p> <p>13- R. é um menino sadio de 1;1, filho do encarregado do edifício onde mora. É o caçula e único menino. Vive com os pais e a irmã mais velha, que tem 4 anos. Mora num apartamento térreo, de sala, quarto, banheiro e cozinha. A família vive com todo conforto e carinho, porque o chefe, além de ser encarregado do edifício, é operário de uma grande fábrica de nossa cidade. Possuem uma casa muito bem montada, tanto de móveis, como de aparelhos elétricos indispensáveis. Os brinquedos prediletos do menino, práticos e de fácil aquisição, são: uma bola de borracha, bichos de feltro e de borracha, as bonecas e panelinhas da irmã, não esquecendo as chaves dos armários e de um ferrinho de passar roupas.</p> <p>14-</p> <p>15- Os pais cercam o filho mais velho de atenções, porque ele inventa doenças a fim de atrair a atenção sobre si. A criança gosta muito de desenhar, pedindo sempre os lápis de cor ao irmão, para pintar. Quando o irmão faz os deveres da escola, ela permanece ao seu lado, prestando atenção a tudo que se passa, e pedindo sempre o material. Gosta de ver livros com ilustrações coloridas. Gosta de jogar bola e de brincar com massa de modelagem, que é do seu irmão, e não gosta que ele apanhe.</p> <p>16- Por terem os mesmos interesses, procura lhes dar brinquedos iguais. Às vezes, reconhece que algum diferente seja do J.P. Prefere carros não muito grande, bem coloridos, vermelho ou azul, de fricção ou pilha, conhece suas formas, e não aceita uma Rural, se pedir “Bibi” (Wolksvagem, XXX). Gosta de fingir que dirige sentado no sofá, fazendo com a boca o ruído de carro e agarrando a chave do carro real. Rabisca, corre, joga bola e dá bons chutes. Gosta de empurrar o velocípede e raramente tenta andar sobre o mesmo.</p> <p>17- Brinca, geralmente sozinho, e em sua casa. Tem a companhia de outras crianças, quando elas vêm brincar com ele, ou quando L.A. vai a uma pracinha, o que não é frequente. De todos os brinquedos e ocupações, o que mais lhe agrada é passear e cuidar dos seus carros, os quais leva, pinta e põe gasolina (de mentirinha), e conserta, usando várias ferramentas que tira dos guardados do pai. Perto de sua casa há uma oficina de carros e, imitando o que vê, procura consertar o seu Jipe. Gosta também de usar as tintas e os lápis que a mãe leva para a escola, distraíndo-se durante algum tempo em rabiscar no papel.</p> <p>18- Tem muitos brinquedos. Estão guardados no quarto de dormir, onde são guardados em cesto de vime. Não tem preferência por nenhum.</p> <p>19- Prefere brincar em sua casa, ficando muito XXX, quando há outras crianças. Os brinquedos preferidos são: discos coloridos (com histórias infantis), quadro negro e giz, cubos de encaixe, carrinhos (arrastando-os ou puxa-os pelo barbante), tacos de</p>
--	--	---

	<p>construção, brinquedos de carpinteiro (martelo, serrote, alicate, régua) e um baldezinho cheio de brinquedos pequenos (fichas, carrinhos, aviãozinho, bonequinhos, carretéis, bolas de gude etc). Gosta de “ajudar” os adultos em qualquer trabalho.</p>
20-	<p>Prefere brincar ao ar livre, no quintal ou no jardim, e por isso está bem queimadinho. Como é muito observador, só quer brincar de imitar o adulto em suas atividades: lava casa, banheira (entra nela para lavar), “capina” o quintal e o jardim, conforme sua mãe faz. “Conserta” o seu automóvel e, para isto, pede parafusos e chave de fenda. Gosta muito de jogar bola.</p>
21-	<p>Gosta muito de brincar na área da frente do edifício onde mora; anda de lá para cá, todo o tempo, e chora quando entra no apartamento. Seus brinquedos preferidos são: a bola e a sanfona. Tem medo de boneca e de bichos de pelúcia.</p>
22-	<p>S.R. mora no quarto andar de um edifício. Brinca geralmente em casa. Raríssimas vezes, desce para brincar na parte térrea do edifício, com outras crianças vizinhas. Quando o faz, fica satisfeítíssima e deixa extravasar toda a sua alegria. Corre, grita e fica zangada quando alguém XXX para casa. Quando isto se dá, passa o resto do dia choramingando e reclamando, pedindo para voltar às brincadeiras. Apesar de possuir muitos brinquedos, não lhes dá a maior importância. Espalha-os todos, junta-os, torna a espalhá-los. Tem-se tentado ensinar-lhe a guardar os brinquedos num lugar apropriado, sempre que não os quiser mais. A menina aceita a sugestão e obedece, porém, logo depois, volta a espalhar os brinquedos, pois é esta a sua distração. Destroí os brinquedos, mas não admite que os guarde; procura sempre um braço, uma perna de uma boneca, ou outro brinquedo escangalhado, pois tem a impressão de que é capaz de consertá-los. S.R. sempre conviveu com pessoas adultas. Ao nascer, sua irmã que era a mais moça, já chegara à adolescência. Talvez por falta do convívio com outras crianças, apesar de se sentir muito feliz quando se vê entre elas, prefira brincar com pertences de pessoas adultas, assim como sapatos de salto alto, bolsas, roupas e apetrechos de maquiagem – qualquer oportunidade em que possa se apoderar de tais objetos, começa logo a maquiarse. Gosta imensamente de folhear revista e livros de histórias. Histórias estas, que se é obrigado a contar e repetir muitas vezes. A menina é capaz de reproduzir histórias, graciosamente. Nunca se cala, está sempre conversando, contando ou perguntando alguma coisa. Tudo quer saber, nunca se satisfaz. Sabe cantar de cor cantigas de roda e recitar pequenos versos. Gosta também de lápis e papel, onde faz rabiscos a XXX sempre que faz alguma coisa. Conhece cores, distinguindo o azul, o amarelo, o preto e o branco.</p>
23-	<p>A menina recebe dos irmãos e dos pais todo o carinho quando estão juntos, porém, como a mãe trabalha fora, até mesmo do contato com esta, se vê, a menor, privada durante uma boa parte do dia. Não tem brinquedos caríssimos, Mas o material necessário ao seu desenvolvimento. Os preferidos são duas bonecas e os folguedos que executa ao ar livre, principalmente quando vamos para um apartamento na Ilha do Governador. Gosta de brincar na areia e adora a água.</p>
24-	<p>N. gosta muito do chocalho que está preso ao seu berço, sorrindo quando alguém o faz chocalhar. Segura o brinquedo quando o colocamos em sua mão, sem observar com o olhar, lançando-o depois ao longe. Seu ambiente é bom e saudável, pois ganha carinho de todos os seus familiares.</p>
25-	<p>Boneca – possui uma pequena, porém pediu ao pai outra, para o aniversário. Possui poucos brinquedos.</p>
26-	<p>G.H. vive em dois ambientes. Sua casa e a de seus avós. Todos dois são ótimos ambientes. São apartamentos de dois quartos, sala e demais dependências: tem todo conforto. Dorme em sua própria cama e tem sua mobília. Vive num ambiente de carinho e atenção, pois é filho e neto único. Brinquedos – ele tem muitos brinquedos: bolas, carrinhos, jogos de praia e todos os brinquedos de um menino de 2 anos. Já possui um velocípede, embora ainda não use. Ocupações preferidas – atualmente o menino adora um lápis e uma folha de papel para rabiscar.</p>
27-	<p>Em minha casa pode se expandir, pois tem um imenso quintal onde brincar. Pode conviver com outras crianças, brincando muito e mostrando ser uma criança alegre. Dorme junto com minha prima de 9 anos, no mesmo quarto, e dão-se bem. Gosta de imitá-la e fazer o mesmo que ela: cortar papel, desenhar etc. Quando está com a mãe, fica mal-humorada e põe-se a mexer nos</p>

		<p>objetos. Creio que esse procedimento é devido à falta de espaço do pequeno apartamento onde reside. Estando acostumada a expandir-se em nossa casa. Por isso, começa a mexer em tudo. Quando se juta aos seus irmãos, brinca e mostra-se alegre, mas se fica sozinha com os pais, passa a comportar-se como acima me referi. Em nossa casa, quando faz uma travessura, geralmente não se acusa, passando a culpa para V. (a outra menina), ou para o au-au. Brinquedos – gosta muito de um palhacinho dado por sua mãe, de bonecas e de brincar de roda com outras crianças. Ganha muitos brinquedos, mas os estraga com grande facilidade. Ocupações preferidas – além de brincar, gosta muito de rabiscar num papel e picotar papéis. Já consegue manejar uma tesoura e segurar o lápis de maneira correta, quase sempre com a mão esquerda.</p>
	28-	<p>M. mora em apartamento. Não sente necessidade de espaço para brincar porque, além de brincar no parque, tem o <i>playgroud</i> do edifício em que mora, para brincar. Sua casa é grande e arejada e tem um quarto para ele brincar, onde são guardados seus brinquedos. Seus brinquedos favoritos são XXX, carrinhos e bola. Gosta também de brincar de dar tiros, dispensando revólver. Suas brincadeiras: se esconde para depois pegá-lo e XXX de XXX, uma de suas brincadeiras favoritas.</p>
	29-	
	30-	<p>Mora num apartamento térreo bem arejado com dois quartos. Dome com o irmão. Tem muito brinquedos: urso, coelho, gato e cachorro (feitos em pelúcia e plástico); cubos de encaixe; bolas e carrinhos. Gosta muito de jogar bola: é a sua ocupação preferida.</p>

ANEXO A - Escala do Desenvolvimento da Criança Brasileira**ESCALA DE DESENVOLVIMENTO****Relatório de aplicação**

Nome da criança _____ Sexo _____

Data do nascimento _____ Idade Cronológica (I.C.) _____

Estado de saúde e aspecto físico _____

_____ N° da ficha médica _____

Número de filhos na família _____ Número da filiação _____

Nome do pai _____ Idade do pai _____

Profissão _____ Nacionalidade _____

Nome da mãe _____ Idade da mãe _____

Profissão _____ Nacionalidade _____

Vida no lar _____

Regime diário _____

Vida social _____

Ambiente do lar _____

Brinquedos e ocupações preferidas _____

Problemas sociais familiares econômicos _____

Resumo do comportamento da criança durante as provas _____

Escala do Desenvolvimento da Criança Brasileira (continuação)

DESENVOLVIMENTO
FÍSICO Legendas
 F
MENTAL M
SOCIAL S

ESCALA DO DESENVOLVIMENTO
Heloisa Marinho

NOME
Data de nascimento: I.C. I.D.
Data de aplicação: Sexo: QD
Examinadora:

0:0 - 0:0 + 29		0:1 - 0:1 + 29		0:2 - 0:2 + 29		0:3 - 0:3 + 29		0:4 - 0:4 + 29		0:5 - 0:5 + 29		0:6 - 0:6 + 29		0:7 - 0:7 + 29		0:8 - 0:9 + 29		0:10 - 0:11 + 29							
F-1	Sustenta a cabeça por instantes.	F-1	Sustenta a cabeça 15 segundos.	F-1	Sustenta a cabeça 30 segundos.	F-1	Apoiada nos antebraços sustenta cabeça e ombros.	F-1	Apoiada nas mãos sustenta a cabeça e ombros.	F-1	Ao se purrar a criança levanta-se pelas mãos, e a ergue cabeça e ombros. (Declínio dorsal)	F-1	Sentada com apoio mantém o corpo ereto.	F-1	Mantém a posição sentada segurando-se com as mãos.	F-1	Senta sem apoio.	F-1	Levanta-se com auxílio para a posição de pé.						
M-2	Fixa a luz por instantes.	M-2	Fixa a luz por demoradamente.	M-2	Olha ao redor quando carregado.	M-2	Olha pessoas em movimento a uma distância de 3 a 4 metros.	M-2	Nota um ambiente novo. (Mínimo 2 reações)	M-2	Distada da costas alcança um objeto próximo.	M-2	Sentada com apoio alcança um cubo próximo.	M-2	Arrasta-se.	F-2	Egalinha.	F-2	Anda apoiada.						
M-3	Fecha a mão em reação reflexa sobre um objeto.	M-3	Segue um objeto com os olhos. (Distância 25 cm).	M-3	Segue um objeto com os olhos 3 vezes seguidas. (Distância 25 cm).	M-3	Investigação de objetos. (Visual e tátil).	M-3	Estende as mãos para um objeto.	M-3	Vira sem erro para o lado do som.	M-3	Procura recuperar objeto perdido.	M-3	Segura um cubo segurando.	M-3	Combina dois cubos fazendo um de encontro e outro.	M-3	Observa um objeto ao aproximá-lo por meio de um barbante.						
M-4	Tranquiliza-se com um ruído leve.	M-4	Vira a cabeça a procura do som.	M-4	Vira a cabeça a procura do som 3 vezes seguidas.	M-4	Procura virando a cabeça a origem do som e fixa os olhos no objeto sonoro.	M-4	Agarra um objeto ao tocá-lo com a ponta dos dedos.	M-4	Reflete a expressão amável ou sangada.	M-4	Movimenta um objeto sobre a mesa.	M-4	Movimenta 2 brinquedos.	M-4	Imita o bater no tambor ou lata uma varcia.	M-4	Imita o bater de uma campainha.	M-4	Investiga o badalo da campainha.				
S-5	Abre a boca a procura de alimento retirado.	S-5	Hábitos condicionados à posição alimentar. Mínimo 2 reações.	S-5	Balbuécia	M-5	Investiga um objeto com o olhar.	M-5	Movimenta um objeto e o observa sem o olhar.	S-5	Estranha a retirada de um brinquedo.	S-5	Imita o bater com a mão na mesa.	S-5	Tira um brinquedo do bolso do adulto.	S-5	Imita o bater de uma campainha.	S-5	Imita o bater de uma campainha.						
S-6	Tranquiliza-se ao ser mudado de posição.	S-6	Tranquiliza-se ao ouvir a voz humana	S-6	Responde ao sorriso	S-6	Estranha a interrupção de contato social	S-6	Presta atenção a quem fala e responde balbuciando	S-6	Resiste a retirada de um brinquedo.	S-6	Estranha pessoas vistas pela primeira vez.	S-6	Brinca de esconde escondido.	S-6	Usa postos significativos: Ex. dis adeus.	S-6	Obedece a ordens simples em situação habitual.						

1:0 - 1:2		1:3 - 1:5		1:6 - 1:11		2:0 - 2:11		3:0 - 3:11		4:0 - 4:11		5:0 - 5:11		6:0 - 6:11		7:0 - 7:11		8:0 - 8:11							
F-1	Fixa em pé sem apoio alguns instantes.	F-1	Fixa em pé sem apoio e apanha um objeto do chão.	F-1	Sobe a escada em pé segurando com uma das mãos e de adulto.	F-1	Sobe numa cadeira para alcançar um objeto.	F-1	Sobe a escada alterando os pés.	F-1	Sobe a escada alterando os pés.	F-1	Dece a escada alterando os pés.	F-1	Amarrelinha sem pedra.	F-1	Amarrelinha com lançamento de pedra.	F-1	Amarrelinha com deslocamento de pedra sem descaço.	F-1	Amarrelinha com deslocamento de pedra sem descaço.	F-1	Amarrelinha com deslocamento de pedra sem descaço.	F-1	Amarrelinha com deslocamento de pedra sem descaço.
F-2	Anda apoiada com uma das mãos e segura na outra um brinquedo.	F-2	Anda bem livremente.	M-2	Sobreposição de duas de dois cubos.	M-2	Sobreposição de duas de dois cubos ou caixas	M-2	Construção espontânea em 2 dimensões: largura e altura ou largura e profundidade.	M-2	Construção espontânea em 2 dimensões: largura e altura ou largura e profundidade.	M-2	Construção simétrica em 3 dimensões.	M-2	Reconhece grupo de 5 objetos sem contagem.	M-2	Reconhece grupo de 5 objetos sem contagem.	M-2	Soma com acerto 4 e 5 cruzeiros.	M-2	Reconhece grupo de 9 objetos sem contagem.	M-2	Reconhece grupo de 9 objetos sem contagem.		
M-3	Encaixa e desencaixa de cubos.	M-3	Sobreposição espontânea de dois cubos.	M-3	Rabiscar linhas descontínuas	M-3	Rabiscar linhas contínuas em várias direções.	M-3	Rabiscar linhas contínuas em várias direções.	M-3	Rabiscar linhas contínuas em várias direções.	M-3	Rabiscar linhas contínuas em várias direções.	M-3	Desenho de figuras desconhecidas reconhecíveis.	M-3	Desenho de cena em conjunto único.	M-3	Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 13 pontos.	M-3	Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 13 pontos.	M-3	Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 17 pontos.	M-3	Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 17 pontos.
M-4	Emprega ao menos duas palavras.	M-4	Emprega ao menos quatro palavras.	M-4	Associa duas palavras.	M-4	Fala de coisas ausentes.	M-4	Nuncia espontaneamente construção livre.	M-4	Nuncia espontaneamente construção livre.	M-4	Nomes espontaneamente de desenho livre reconhecível.	M-4	Reconhece absurdo na história da poça d'água.	M-4	Flutuação: Indica os objetos que sempre ou nunca flutuam. (Depois da experiência.)	M-4	Flutuação: Indica os objetos que sempre ou nunca flutuam. (Antes da experiência.)	M-4	Flutuação: Indica os objetos que sempre ou nunca flutuam. (Antes da experiência.)	M-4	Flutuação: Indica os objetos que sempre ou nunca flutuam. (Antes da experiência.)	M-4	Flutuação: Indica os objetos que sempre ou nunca flutuam. (Antes da experiência.)
S-5	Obedece a ordem de dar alguma coisa.	S-5	Compreende uma posição simples	S-5	Responde com gestos a perguntas sobre ao menos 5 partes do corpo humano	S-5	Responde com gestos a perguntas sobre ao menos 5 partes do corpo humano	S-5	Responde com gestos a perguntas sobre ao menos 5 partes do corpo humano	S-5	Responde com gestos a perguntas sobre ao menos 5 partes do corpo humano	S-5	Responde com gestos a perguntas sobre ao menos 5 partes do corpo humano	S-5	Conta a história da Boneca Rasgada (só ordena as figuras).	S-5	Conta a história da Boneca Rasgada (só ordena as figuras).	S-5	Conta a história da Boneca Rasgada (só ordena as figuras).	S-5	Conta a história da Boneca Rasgada (só ordena as figuras).	S-5	Conta a história da Boneca Rasgada (só ordena as figuras).		
S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Imita o ruído de uma bola várias vezes.	S-6	Jogo de automóveis n.º 1. Responde a quem abre o primeiro.	S-6	Jogo de automóveis n.º 2. Responde a quem abre o primeiro.	S-6	Jogo de automóveis n.º 3. Responde a quem abre o primeiro.	S-6	Jogo de Pegu-Palito. Mantém as regras e as exige do parceiro.	S-6	Jogo de Pegu-Palito. Mantém as regras e as exige do parceiro.	S-6	Jogo de Pegu-Palito. Mantém as regras e as exige do parceiro.

