

Núcleo de Educação da Infância: memória e história da educação no Rio Grande do Norte (1979-2006)

Núcleo de Educação da Infância (Childhood's Education Center): memory and history of education in Rio Grande Do Norte (1979-2006)

Núcleo de Educación de la Infancia: memoria e historia de la educación en el Río Grande del Norte (1979-2006)

Recebido: 18/05/2019 | Revisado: 18/05/2019 | Aceito: 24/05/2019 | Publicado: 30/05/2019

Thábata Araújo de Alvarenga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6616-3417>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: thabata.alvarenga@gmail.com

Resumo

Nesse artigo apresentamos uma revisão bibliográfica acerca da história da educação infantil, desde o surgimento das primeiras instituições europeias, na primeira metade do século XIX, acompanhando seu processo de implantação e expansão no Brasil, no decurso do século XX. Esse trabalho constitui-se como etapa preliminar de uma pesquisa mais ampla que objetiva investigar as representações da infância produzidas no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP-UFRN), instituição de educação infantil fundada no Estado do Rio Grande do Norte em fins dos anos de 1970 e aqui compreendido como espaço no qual se tece uma memória viva acerca da educação da infância, desde a data de sua fundação (1979) até o ano de 2006, momento em que a instituição recebia crianças de 0 a 6 anos de idade. Acreditamos que as questões relativas à história da educação, à história da infância e suas íntimas relações com a memória coletiva e individual, vão nos ajudar a compreender que em fins do século XX e inícios do século XXI certas formas de pensar a criança, a infância e a educação são representações historicamente construídas.

Palavras-chave: educação infantil; infância; História; memória.

Abstract

In this article we present a bibliographical review about the history of early childhood education, since the first European institutions emerged in the first half of the 19th century,

following its implantation and expansion process in Brazil during the 20th century. This work constitutes a preliminary step in a broader research that aims to investigate the representations of childhood produced in the Núcleo de Educação Infantil (Childhood's Education Center) - NEI-CAP-UFRN, a child education institution founded in the State of Rio Grande do Norte at the end of the 1970's, here understood as space in which a living memory is woven about the education of childhood, from the date of its foundation (1979) until the year 2006, when the institution received children from 0 to 6 years of age. We believe that questions concerning the history of education, the history of childhood and its intimate relations with the collective and individual memory, will help us to understand that in the late twentieth and early twentieth century certain ways of thinking the child. childhood and education are historically constructed representations.

Keywords: child education; childhood; History; memory.

Resumen

En este artículo presentamos una revisión bibliográfica acerca de la historia de la educación infantil, desde el surgimiento de las primeras instituciones europeas, en la primera mitad del siglo XIX, acompañando su proceso de implantación y expansión en Brasil, en el transcurso del siglo XX. Este trabajo se constituye como etapa preliminar de una investigación más amplia que objetiva investigar las representaciones de la infancia producidas en el Núcleo de Educación de la Infancia (NEI-CAP-UFRN), institución de educación infantil fundada en el Estado de Rio Grande do Norte a fines de los años de 1970, aquí comprendido como espacio en el que se teje una memoria viva acerca de la educación de la infancia, desde la fecha de su fundación (1979) hasta el año 2006, momento en que la institución recibía niños de 0 a 6 años de edad. Creemos que las cuestiones relativas a la historia de la educación, a la historia de la infancia y sus íntimas relaciones con la memoria colectiva e individual, nos van a ayudar a comprender que a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI ciertas formas de pensar al niño. la infancia y la educación son representaciones históricamente construidas.

Palabras clave: educación infantil; infancia; Historia; memoria.

1. Introdução

A educação da infância pode ser compreendida em um sentido bem amplo, com envolvimento não somente da escola, mas também da família, da comunidade, do Estado, da Igreja, das mídias e de outras esferas da vida social. De forma estrita, esse artigo tem por

objetivo pensar a infância por meio de uma revisão bibliográfica acerca da história da educação da infância, etapa preliminar de um estudo mais amplo acerca das representações da infância produzidas no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP-UFRN)¹, instalado na cidade de Natal, no ano de 1979 e que nesse ano de 2019 completa 40 anos.

Desde o alvorecer da década de 1840, quando surgiram na Europa, as instituições de educação infantil anunciavam propostas que diziam acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural ou biológico da criança. (KUHLMANN JR, 2003, p. 485) No entanto, os estudos mais recentes no âmbito da história da educação infantil têm demonstrado que para compreender a criança não podemos tomá-la de forma isolada, como se fosse o único elemento da relação pedagógica, mas precisamos compreendê-la na inter-relação com o universo social mais amplo do qual faz parte. (KUHLMANN JR, 2003, p. 485) Precisamos compreender, antes de tudo, que a infância é, sobretudo, uma construção de ordem social e cultural e cada época tem a pretensão de defini-la de forma estável e concreta.

Os autores que se dedicam ao estudo sistemático da infância têm apontado uma série de questões que norteiam a constituição desse campo das ciências. Segundo Marcos Cezar de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr (2002, p.7-8), três questões centrais norteiam o debate dos pesquisadores: a primeira delas diz respeito à distinção entre infância e criança.

Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com uma classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. (FREITAS, KUHLMANN JR, 2002, p. 7)

A segunda, na concepção dos autores, refere-se à definição da duração da infância, compreendida como elemento bastante variável. Assim, a infância poderia se restringir aos primeiros 12 ou 18 meses, ou ao período que se estende até os 7 anos de vida, ou poderia durar até os 10, 12, ou 14 anos. Já a terceira questão refere-se ao uso do termo infância, no plural, uma vez que no singular remeteria a “um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças”. (FREITAS, KUHLMANN JR, 2002, p. 7-8)

Se, nos dizeres de Ludmilla Jordanova (apud HEIWOOD, 2004, p. 22), a *infância* é uma abstração que se refere a uma determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *criança*, o que devemos procurar desvendar, a partir da

¹ A partir desse ponto optamos, nesse artigo, por usar a abreviatura NEI toda vez que nos referirmos ao Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP-UFRN).

momento em que nos debruçamos sobre a história da educação infantil, é algum entendimento do que é ser criança, entre os 2 e 6 anos de idade, no NEI, entre os anos de 1979 e 2006.

2. Metodologia

No âmbito dos estudos históricos essa pesquisa situa-se no cerne de uma história cultural defendida pelo historiador francês Roger Chartier em *A História Cultural: entre práticas e representações* (1990). Nessa obra, Chartier (1990) propõe um conceito de cultura enquanto *prática* e sugere para o seu estudo as categorias de *representação* e *apropriação*. Se o conceito de *representação* pode ser tomado como algo que permite “ver uma coisa ausente”, ou a “exibição de uma presença”, sua consistência vem do fato dele nos permitir “articular três modalidades de relação com o mundo social”: primeiramente, delimitando e classificando às múltiplas configurações intelectuais “através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos”; segundo, por meio das “práticas, que visam a fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição”; por fim, as “formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares), marcam de forma visível a existência do grupo, da classe ou da comunidade”. (CHARTIER, 1990, p. 23; 1991, p. 183)

Se a noção de *representação* é vista por Roger Chartier como o eixo principal da história cultural, o conceito de *apropriação* seria o seu centro, pois diz respeito a “uma história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais [que] são sociais, institucionais, culturais. (CHARTIER, 1990, p. 23) Dessa forma, Chartier defende que o social só faz sentido no mundo das representações, práticas e apropriações culturais. (VAINFAS, 1997, p. 154)

Em nosso trabalho de pesquisa empírica acerca das representações da infância no NEI nossas fontes serão compreendidas, conforme bem nos ensinou Jacques Le Goff (2003), como “documento-monumento”, “produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. Portanto, tais documentos não podem ser considerados objetivos, inócuos, primários. Em função disso o historiador deve sempre procurar fazer “a crítica do documento – qualquer que ele seja – como monumento”, analisando as condições de sua

produção para que possa utilizá-lo com pleno conhecimento de causa². (LE GOFF, 2003, p. 535-536).

Assim, atentos aos rigores da crítica externa e interna aos documentos, nesse trabalho procuraremos ouvir, sobretudo, os conselhos de Jean Starobinski (1974), ao escrever sobre a atitude do historiador diante de um texto:

... o intérprete presta uma contribuição própria, ainda que não pretenda fazer mais que uma decifração. Na realidade, ele é, em grande parte, o produtor daquilo que descobre no texto, uma vez que escolhe, conforme suas necessidades intelectuais e as necessidades de sua época, o código em que inscreverá o sentido próprio³. (STAROBINSKI, 1974, p. 141)

O trabalho de revisão bibliográfica acerca da história da educação infantil que apresentaremos no tópico a seguir subsidiará, em parte, o trabalho de pesquisa empírica que será realizado posteriormente sobre as representações da infância no NEI.

3. Creches, escolas maternas e jardins de infância: breve histórico sobre a educação infantil na Europa e no Brasil

A fim de lançar nosso olhar sobre a infância e a criança percorreremos, nesse trabalho, os caminhos trilhados pela história das instituições de educação infantil. Quando reconstituímos a história de tais instituições descortinamos as relações bastante estreitas existentes entre elas, a infância, a criança, a sociedade, a família, o trabalho, a assistência e as práticas pedagógicas. Deste modo, entender a função das instituições de educação infantil ao longo do tempo é também entender a infância, a criança e as concepções pedagógicas que as constituíram (KUHLMANN JR, 1998).

O campo de estudos da história da educação vem se consolidando como um forte domínio da história desde a década de 1970, quando foram instalados os primeiros cursos e programas de pós-graduação nas universidades brasileiras e foram criados, nas décadas de 1980 e 1990, os primeiros laboratórios e centros de pesquisa nas diversas Faculdades de Educação do país. Na atualidade, o panorama dos estudos históricos na área da educação aparece tão ampliado quanto diversificado e a história da educação infantil vem despertando interesse crescente dos pesquisadores.

² LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p.535-536.

³ STAROBINSKY, Jean. A literatura: o texto e seu intérprete. In.: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1974, p. 141.

Dois fatos marcantes na história da educação no mundo ocidental, datados do século XIX e que guardam relação estrita com o nosso objeto de estudo foram, de um lado, a instituição das escolas infantis e, de outro, a difusão da escola pública, que embora tenha se instituído já no século XVIII, a partir do pioneirismo português, com as reformas pombalinas da educação, só ganhou força e vigor no século XX. (MARCÍLIO, 2001, s./p.). Em relação à educação infantil, no Brasil, foi a República que garantiu maior visibilidade à infância, colocando em primeiro plano a importância de se educar as gerações mais novas com vistas a inseri-las no mundo dos adultos. (MONARCHA, 2001, p.1)

As instituições de educação infantil destinadas a crianças de 0 a 6 anos, mais precisamente as creches e as salas de asilos, depois denominadas escolas maternas, surgiram, inicialmente, na Europa, em fins do século XVIII, com objetivo de atender crianças pobres e mães trabalhadoras, oferecendo-lhes suporte a fim de evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos em “rodas de expostos”. (KUHLMANN JR, 2003, p. 473) Marco na história da educação infantil foi a criação dos *Kindergarten* (1837), por W. F. Froebel, em Blankenburgo, com vistas não só a proteger a infância, mas também sistematizar programas para educar e instruir as crianças, envolvendo tanto a esfera pública quanto a privada. (KUHLMANN JR, 2001, p.3)

Segundo Moysés Kuhlmann Jr (2003, p.475), creches, asilos e jardins de infância apresentaram-se, desde os primórdios, como instituições educacionais, contrariando interpretação corrente na história da educação infantil de que enquanto creches e asilos tinham caráter essencialmente assistencial, submetidas aos órgãos de saúde pública e assistência, os jardins de infância tinham preocupações pedagógicas, submetidas aos órgãos educacionais. (KUHLMANN JR, 2001, 2003)

Durante a primeira metade do século XIX esses três modelos de instituição de educação infantil foram bastante difundidos na Europa como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, fruto da crescente industrialização e urbanização. Mas foi sobretudo na passagem do século XIX para o século XX que ocorreu a instalação, em diversos países do mundo, ajustadas às peculiaridades locais, desse conjunto de instituições modelares, consideradas marcos da civilização e do progresso. (KUHLMANN JR, 2000, 2003)

No Brasil, o primeiro jardim de infância é um empreendimento privado, fundado no Rio de Janeiro, em 1875, no Colégio Menezes Vieira. (BASTOS, 2001) Segue-se a ele a fundação, em 1877, do jardim anexo à Escola Americana, em São Paulo, ligado a missionários protestantes norte-americanos, que tiveram um papel importante na difusão

desse modelo institucional como agentes da reforma moral (KUHLMANN JR, 2001, p. 15) Em São Paulo, o jardim de infância anexo à escola Normal Caetano de Campos é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, materializando a proposta educacional do Partido Republicano Paulista. (KUHLMANN JR, 2003, p. 477) E em Natal, o primeiro jardim de infância é o Modelo, fundado em 1910, anexo ao grupo Escolar Augusto Severo, “laboratório vivo” para as aulas práticas das alunas da Escola Normal. (MENDES, 2011, s./p.) Quanto às creches, também criadas no período republicano, contabilizavam ao menos 15, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. (KUHLMANN JR, 2001, p. 8) Na capital do Rio Grande do Norte, o Dr. Henrique Castriciano fundou, em 1914, uma creche anexa à Escola Doméstica, implantada pela Liga de Ensino do Rio Grande do Norte, instituição privada subsidiada pelo governo do Estado. (RODRIGUES, 2007)

A implantação dos jardins-de-infância anexo às Escolas Normais no Brasil é compreendida em função da necessidade de servir como instrumento pedagógico, “exercício prático de ensino”, para alunos matriculados nessas escolas. (MONARCHA, 2001, p. 81). Em Natal, tanto o Jardim Modelo anexo à Escola Normal, quanto a creche vinculada à Escola Doméstica serviram como laboratório experimental para validar os conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito do ensino. Ambos possuíam caráter educacional, adotando uma orientação pedagógica froebeliana, mais adequada à formação de valores e hábitos na infância. (MENDES, 2011; RODRIGUES, 2007) Segundo Nascimento (2008, p.76) estas instituições “primavam por desenvolver um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, ultrapassando aquela concepção assistencial de prover apenas alimentação, higiene e segurança física na primeira infância.

As escolas normais, destinadas tanto à educação profissional quanto à educação feminina, pois formavam professoras e mães, tinham como parte do seu currículo os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas: a puericultura. Henrique Castriciano, no 3º. Congresso Americano da Criança, realizado juntamente com o 1º. Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, em 1922, já apresentava comunicação sobre o ensino desta matéria na Escola Doméstica de Natal. (KUHLMANN JR, 2000, p. 13) Imbuído de uma concepção cientificista de educação da infância, Castriciano defendia a importância da formação científica das futuras mães, investindo tanto na puericultura, quanto nas ciências e nas artes. Para as aulas da Escola Doméstica de Natal o médico Varela Santiago, que ali também atuava como professor, fundou em 1919, o Instituto de Puericultura anexo à Escola, instituindo o primeiro curso ministrado no Rio Grande do Norte, sendo considerado referência

em âmbito nacional, modelo a ser adotado nas instituições congêneres. (RODRIGUES, 2007, p.169)

De maneira geral o método de ensino que foi amplamente adotado nos jardins de infância durante o alvorecer dessas instituições no Brasil foi o intuitivo, com vistas a desenvolver a percepção direta e experimental das crianças, a partir de uma orientação pedagógica que partisse do concreto ao abstrato.⁴ Os educadores acreditavam na importância de se “agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas”, bem como na importância de se “ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras”. (MANACORDA, apud BASTOS, 2001, p.42)

De fins do século XIX até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão no Brasil, parte ligada aos sistemas de educação e parte vinculadas aos órgãos de saúde e de assistência. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi considerada letra morta, pois nunca chegou a ser aplicada de forma generalizada. (KUHLMANN JR, 2003, p.481-482)

Atendendo aos anseios da CLT, em 1961 a LDB (4.024/1961) determinou que as crianças com idade inferior a 7 anos recebessem educação em escola maternal ou jardins de infância. (KUHLMANN JR, 2003, p.486). Mas a expansão de tais instituições no país, ocorreu, de fato, a partir de 1974, quando o MEC criou o SEPRE, Serviço de Educação Pré-Escolar, fazendo com que as propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganhassem maior impulso. (KUHLMANN JR, 2003, p.491)

No entanto, para além das políticas públicas, a ação dos atores sociais deu novo impulso à expansão das instituições de educação infantil. Em plena ditadura militar, a reivindicação por creches tornou-se bandeira dos movimentos sociais e grupos políticos em luta pela redemocratização do país. (KUHLMANN JR, 2003, p.492-493) Assim, no último quartel do século XX, a educação infantil brasileira viveu um processo de intensas transformações acompanhando as mudanças que se operavam na esfera política do país a partir das lutas em torno da redemocratização, encabeçadas por movimentos sociais, organizações sindicais e partidos políticos. (KUHLMANN JR, 2000, p. 6) A década de 1980 assistiu a promulgação da Constituição cidadã (1988) que dispôs que a educação infantil era um direito fundamental da criança e a década de 1990 viu nascer a Lei de Diretrizes e Bases

⁴ Importante trabalho sobre o método intuitivo é o de: VALDEMARIN, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 196 p. (Coleção Educação Contemporânea)

da Educação Nacional (9.394/1996) que reconheceu que creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são partes do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Na década de 1970 as ideias socialistas e feministas compreendiam a reivindicação por creches não mais como um meio agregador de famílias para apaziguar os conflitos sociais ou como um meio pra se promover e interferir na organização familiar, mas como um instrumento de educação para uma sociedade mais igualitária e, principalmente, como uma forma de libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas e como superação dos limites da estrutura familiar. (KUHLMANN JR, 2000, p.11) Se, inicialmente, as instituições de educação infantil voltavam-se, prioritariamente, aos anseios das mães trabalhadoras de famílias pobres, a ampliação do trabalho feminino nos setores médios fez com que famílias de classe média também buscassem instituições educacionais para seus filhos. Dessa forma, a questão do atendimento à pobreza foi redirecionada para a questão do direito da mãe ao trabalho e, nesse contexto, creches e pré-escolas ganharam legitimidade social. (KUHLMANN JR, 2000, p.11) Assim, nos dizeres de Moysés Kuhlmann Jr. (2000, p.11), a luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social do país. Nesse período, assistimos ao surgimento do

programa dos Centros de Convivência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição. (KUHLMANN JR, 2000, p. 11-12)

Outra importante bandeira do movimento de lutas por creches e dos profissionais que trabalhavam nessas instituições diz respeito a um direito fundamental da criança, qual seja, a defesa do caráter educacional das creches que, até então, tinham primordialmente caráter assistencial em função do vínculo que mantinham com os órgãos de serviço social. (KUHLMANN JR, 2000, p. 12) Na década de 1990, a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena torna-se questão bastante discutida pelas entidades governamentais e pelos movimentos sociais. (KUHLMANN JR, 2000, p.13) As instituições de educação infantil, que já eram pensadas como um direito da família ou da mãe, precisavam também se constituir em um direito da criança.

No âmbito de uma história cultural da infância, o campo temático da história da educação da infância tem apontado a necessidade de compreendermos os dilemas e os embates que permearam as concepções educacionais adotadas pelas instituições de educação infantil, no Brasil, ao longo do século XX. Moysés Kuhlmann Jr (2000, p.5-18) sistematizou tal questão em cinco pontos fundamentais, que descreveremos brevemente a seguir: 1º.)

família e instituição: que compreende as instituições de educação infantil ora como um direito das famílias pobres, ora como direito da mulher ao trabalho; 2º.) educação e assistência: fundamentado ora no caráter assistencial das instituições de educação infantil ora no seu caráter educativo e que introduz a perspectiva da pré-escola como direito da infância a partir da indissociabilidade entre tais categorias; 3º.) puericultura e higiene: compreendidos como saberes indispensáveis à educação da criança pequena, tanto no âmbito privado quanto no público; 4º.) jogos e brincadeiras: fundamentados na defesa de uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional, isto é, que a orientação educativa adotada não tolhesse o aspecto criador do desenvolvimento intelectual e artístico da criança já que a experiência produz conhecimento; 5º.) desenvolvimento, cognição e recreação: com destaque para um modelo tradicional de pré-escola, baseado na linha do desenvolvimento natural e do ludismo e de um outro modelo, considerado moderno, na linha do desenvolvimento intelectual.

Nosso trabalho insere-se, pois, no âmbito de uma história cultural da infância que considera como pressuposto básico que a criança é um construto social que se transforma historicamente, com variantes no tempo, no espaço e entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade. Embora seja uma tentação pensar em termos de uma criança “natural” e até mesmo universal, cujo curso de desenvolvimento é determinado por fatores biológicos, tal ideia se desmorona se considerarmos que o desenvolvimento humano, para lembrarmos Vigotsky, é de natureza histórico-cultural.

Na medida em que nos situamos no âmbito de uma história cultural da infância, nos questionamos acerca das representações da infância que constituíram a prática pedagógica do NEI, determinando a infância e a vivência cotidiana das crianças que ali estudaram, entre os anos de 1979 e 2006. Dessa forma, interrogando a documentação de caráter pedagógico produzida pela instituição teremos condições de buscar, nos recônditos da memória, marcas desses dilemas que fazem parte da história das instituições de educação infantil no Brasil.

4. O Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP-UFRN): perspectiva e abordagem

Em Natal, data de fins dos anos setenta a fundação do Núcleo de Educação da Infância. Criado como Unidade Suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 17 de maio de 1979, pela resolução 55/1979, CONSUNI, o NEI iniciou suas atividades em 04 de junho daquele mesmo ano, funcionando como pré-escola,

constituindo-se como espaço destinado a atender crianças na faixa etária entre 1 ano e 8 meses e 5 anos e 11 meses⁵. Hoje funciona como Escola de Aplicação vinculada ao Centro de Educação – CE da UFRN, dedicando-se à Educação Infantil (creche e pré-escola) e ao Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo, pois, compreendido como espaço promotor de práticas pedagógicas inovadoras que são experienciadas e multiplicadas em outras instituições de ensino, e como campo de estágio para a formação inicial dos alunos de graduação da UFRN.

Os estudos históricos referentes às instituições de educação infantil em Natal tem demonstrado que, ao longo do século XX, os jardins de infância e creches que surgiram na capital do Rio Grande do Norte serviram de apoio às práticas pedagógicas das normalistas ou das alunas da Escola Doméstica, acompanhando o movimento que se instaurava nacionalmente. (RODRIGUES, 2007; NASCIMENTO, 2008; MENDES, 2011) Segundo Sarah de Lima Mendes (2011, s./p.), estas instituições serviam como salas de aplicação ou laboratórios pedagógicos e nesses espaços, que tinham por objetivo a formação educacional das alunas normalistas ou domésticas, as crianças não eram protagonistas. Reflexo disso é a escassez de registros e documentos que comprovem sua história, contribuindo para o esquecimento dessa parte da história da educação infantil em Natal.

Considerando esse problema apresentado pela historiografia, acreditamos ser de fundamental importância os estudos acerca das representações da infância no NEI. Tal instituição, fundada já no último quartel do século XX, guarda a marca de ser tanto um espaço destinado à infância quanto uma escola de aplicação, vinculada ao Centro de Educação da UFRN, também destinada à formação inicial dos graduandos. Além disso, da mesma forma que já sinalizavam algumas instituições de educação infantil pioneiras de Natal, educação e cuidado ali também aparecem de forma indissociável. Ademais, a instituição, como lugar de memória social, produziu ao longo de sua existência um rico acervo documental, resultante da função nela desenvolvida, composto por registros de diversos tipos, que nos permitirão reconstituir a história da infância experienciada naquele espaço.

O arquivo escolar do NEI é constituído por registros de evolução da criança⁶, fotografias, portfólios, cadernos, relatos da prática e dossiês de turmas (registros de encerramento do ano letivo) produzidos como parte da prática pedagógica dos professores.

⁵ Um breve histórico da instituição pode ser consultado em: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação. *História*. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em 23 mai. 2019.

⁶ Os registros de evolução da criança são relatórios produzidos trimestralmente pelos professores como parte do processo avaliativo das crianças, geralmente com objetivo de ser entregue às famílias.

Contém ainda pinturas, desenhos, trabalhos e livros produzidos pelas próprias crianças no cotidiano escolar. Trata-se de uma rica documentação sobre a vivência da criança no âmbito escolar, fruto de observações, impressões e ideias, tanto dos professores sobre as crianças, quanto das próprias crianças sobre o mundo que as cercam. Além dessa documentação de caráter pedagógico, livros de matrícula, atas das reuniões do colegiado, estatutos, regimentos, plantas dos prédios escolares, publicações diversas, o Projeto Político Pedagógico da escola, projetos de pesquisa e extensão, Anais do Encontro Nacional de Educação Infantil (ENEI), guardam a memória da instituição e parte da história da educação infantil do Rio Grande do Norte.

Segundo Sarah de Lima Mendes, se no decurso do século XX houve

a institucionalização do ensino para a Educação Infantil, até meados da década de 1980, na esfera pública em Natal, não havia escolas destinadas exclusivamente à Educação Infantil. As instituições analisadas, marcadas pelos movimentos sanitaristas, tinham uma maior preocupação com o cuidado do corpo das crianças. (MENDES, 2011, s./p.)

Se na atualidade o NEI se apresenta como um “lugar de memória”, na medida em que se apresenta como um espaço voltado prioritariamente para a infância, auto-intitulando-se e identificando-se como “uma escola da infância”; se o NEI adota uma concepção pedagógica calcada na indissociabilidade entre assistência e educação e fundamenta-se numa perspectiva construtivista-socio-interacionista que considera a criança como um ser social, com características, sensibilidades e lógicas próprias e o desenvolvimento cognoscitivo como um processo construído internamente, mediante atividades externas pautadas nas experiências, interações e ações significativas da criança⁷, importa-nos, frente à nova conjuntura histórica iniciada na década de 1980, verificar até que ponto o NEI inaugurou um novo período na história da educação infantil em Natal, rompendo com as representações de infância já cristalizadas nas orientações pedagógicas e superando o papel institucional de acolhimento das crianças pobres e mães trabalhadoras. Acreditamos que tais aspectos mencionados acima merecem ser melhor investigados à luz da história cultural da infância.

Torna-se necessário, também, verificar, ao longo da sua trajetória histórica, em que medida o NEI se configurou, dentro do Rio Grande do Norte, como um centro irradiador de uma dada concepção de infância e de uma prática pedagógica que vem se multiplicando em outras instituições de educação infantil. Indício interessante desse fato está relacionado à ação

⁷ Uma breve descrição acerca da proposta pedagógica do NEI pode ser consultada em: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação. *Proposta pedagógica*. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em: 23 de mai. 2019.

extensionista da instituição que por meio de seminários, cursos de especialização, encontros e congressos tem reunido pesquisadores e professores de educação infantil com o objetivo de socializar estudos e práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito histórico, social e cultural de direitos, interesses, desejos, opiniões, ideias e capacidade criadora no seu desenvolvimento global.

Acreditamos também que a criação do NEI, na UFRN, em 1979, guarda a memória da conjuntura política de fins dos anos 1970 e inícios dos anos 1980 e se articula ao movimento de reivindicação por creches que foi encabeçado pela comunidade acadêmica (servidoras e alunas) da UFRN em torno das creches como direito social da mulher, ao trabalho e ao estudo. Acreditamos também que os profissionais da educação que estiveram diretamente envolvidos com a fundação da instituição compreendiam a sua importância em função do direito fundamental da criança de 0 a 6 anos à educação.

Nesse sentido consideramos que o NEI, como instituição destinada à educação infantil que é, se estabelece, a partir de sua fundação, em 1979, como um “lugar de memória”, espaço no qual se tece parte da memória social acerca da educação da infância em Natal e no Rio Grande do Norte, sendo, simultaneamente, um “lugar de memória” material, funcional e simbólico. (NORA, 1993, p. 22) Material, afinal é uma instituição escolar federal destinada à educação da infância, com estrutura física sediada no campus da UFRN, em Natal/RN, envolvendo um grupo social específico, formado por professores, auxiliares de creches, bolsistas e crianças de 0 a 6 anos de idade; funcional, pois a prática pedagógica cotidiana fomentada pela instituição produz uma série de vestígios que garantem, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; e simbólico, já que a instituição é lugar de experimentação da infância por seus atores sociais, sobretudo, professores e alunos.

Se a memória individual, mais contínua e densa, e a coletiva, mas ampla, são as duas formas de organizar as lembranças, como bem nos ensinou Halbwachs (2006). os acontecimentos, as pessoas ou personagens e os lugares são os elementos constitutivos dessa memória. (POLLACK, 1992, p. 201-202) Para Pierre Nora (1993, p.13), “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea”. Eles existem com o objetivo de fomentar a lembrança e evitar o esquecimento. E é porque servem à história que os lugares de memória se constituem como tais. Logo, uma condição fundamental na constituição dos lugares de memória é a intenção. Assim, consideramos que o NEI constituiu-se, ao longo de seus 40 anos, como um espaço da recordação que publiciza e disponibiliza uma memória e uma história da educação da infância à sociedade natalense e norte riograndense. Toda uma geração de crianças e educadores que fizeram parte da comunidade

escolar do NEI a partir, sobretudo, da década de 1980 legou à cidade de Natal e ao Rio Grande do Norte uma memória viva da educação da infância, capaz de lançar raízes na história da educação infantil.

Tais questões relativas à história da educação, à história da infância e suas íntimas relações com a memória coletiva e individual, vão nos ajudar a compreender que ainda em fins do século XX e inícios do século XXI certas formas de pensar a criança, a infância e a educação são representações historicamente construídas. A compreensão de tal questão é de fundamental importância na nossa tomada de consciência de que tais representações afetam e transformam as práticas sociais de educadores, cuidadores, pais, família, etc. nos mais diversos espaços e na vivência cotidiana com as crianças. Para recriar a forma como as crianças viviam no passado e escrevermos uma história cultural da infância, devemos compreender o que os adultos pensavam sobre as crianças e o que as próprias crianças pensavam e sentiam sobre si. E essa será a nossa tarefa aos nos debruçarmos sobre as representações da infância produzidas no NEI.

5. Considerações finais

Nesse esforço de escrever uma história das representações da infância num espaço destinado à educação infantil, numa perspectiva que envolve a memória histórica, a partir da análise da documentação proveniente do arquivo escolar do NEI, talvez seja pertinente lembrar a referência que Luísa Passerini (1996, p.213-214) faz ao presente como “lacuna” entre passado e futuro, tomando de empréstimo a ideia e o termo de Hanna Harendt. Segundo a autora podemos compreender o tempo não como um *continuum*, pois ele interrompe-se no ponto onde o ser humano se encontra. Essa lacuna não deve ser vista como um intervalo, mas como um campo de forças gerado pelo esforço do homem para pensar.

Acreditamos ser de fundamental importância que busquemos, no presente, um conhecimento sobre a história da educação da infância para compreendermos em que medida novas representações da infância tem se constituído a partir das práticas pedagógicas e do cotidiano experienciado nos espaços institucionais e em que medida determinadas representações ainda sobrevivem como permanência, impondo dilemas e embates à educação da infância. Para tanto, acreditamos ser de fundamental importância levarmos a cabo um trabalho que descortine as representações que fundamentam a educação infantil e que fazem parte da sua história. Esperamos, assim, contribuir de forma eficaz para o avanço dos estudos históricos na área.

Referências

BASTOS, M. H. C. (2001). Jardim de Crianças: O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875/1887). In.: MONARCHA, C. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 31-80.

BRASIL. *Lei N.º. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2017.

CHARTIER, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

CHARTIER, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos avançados*. 11 (5), p.375-404.

FREITAS, M. C. (2001). Apresentação. Para uma sociologia histórica da criança no Brasil. In.: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Criança no Brasil*. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Cortez, p. 11-18.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR. M. (2002). Apresentação. In.: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Editora Cortez, p. 7-9.

HALBWACHS, M. (2006). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

HEIWOOD, C. (2004). *Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.

KUHLMANN JR, M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

KUHLMANN JR, M. (2000). História da educação infantil brasileira. *Revista brasileira de educação*. Mai./Jun./Jul./Ago., n. 14, p. 5-18. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: 23 mai.. 2019.

KUHLMANN JR, M. (2001). O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira. 1875-1983*. Campinas/SP: Autores Associados, p. 3-30.

KUHLMANN JR, M. (2003). Educando a infância brasileira. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496.

LE GOFF, J. (2003) Documento/monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

MARCÍLIO, M. L. Prefácio. (2001) In.: MONARCHA, C.. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados.

MENDES, S. L. (2011) As instituições de educação infantil natalense. *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, Vitória/ES, s./p. Disponível em:< http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/661.pdf> Acesso em: 23 de mai. 2019.

MONARCHA, C. (2001). Revista do Jardim da infância: uma publicação exemplar. In.: MONARCHA, C. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, p.81-120.

NASCIMENTO, J. M. (2008). O jardim de infância modelo de Natal e o cultivo de uma pedagogia para a educação infantil. *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto.

NORA, P. (1993) Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Proj. História*. São Paulo, (10), dez., p. 22.

NUNES. C. (2003). Memória e história da educação: entre práticas e representações. LEAL, M C. *História e memória da escola nova*. São Paulo: Ed. Loyola, p.9-25.

PASSERINI, L. (1996). A “lacuna” do presente. In. FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 211-214.

POLLAK, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p.201-202.

RODRIGUES, A. G. F. (2007). *Educar para o lar, Educar para a vida:cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945)*. Natal: PPGED/UFRN. (Tese de doutoramento)

STAROBINSKY, J. (1974) A literatura: o texto e seu intérprete. In.: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.). *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação. *Proposta pedagógica*. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em: 23 de mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação. *História*. Disponível em: <<http://www.nei.ufrn.br>> Acesso em 23 mai. 2019.

VAINFAS, R. (1997) História das mentalidades e história Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Os Domínios da História*. Rio de Janeiro: Editora Campus, p. 127-162.

VALDEMARIN, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, 196 p. (Coleção Educação Contemporânea)

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Thábata Araújo de Alvarenga – 100%