

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' À
UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE
(1969 - 1974)**

PRISCILA VIVIANE DE SOUZA FILIPIM

**MARINGÁ
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' À
UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE
(1969 - 1974)**

Dissertação apresentada por PRISCILA VIVIANE DE SOUZA FILIPIM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador (a):
Prof.^a Dr.^a: EDNÉIA REGINA ROSSI

MARINGÁ
2014

PRISCILA VIVIANE DE SOUZA FILIPIM

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' À
UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE
(1969 - 1974)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Ednéia Regina Rossi (Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr^a Vera Teresa Valdemarin – UNESP
Araraquara – S.P.

Prof.^a Dr^a Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Maringá, ____ de _____ 2014

Dedicatória

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais comprometidos com a educação, em especial, aos inseridos no contexto da Educação Infantil. Mestres estes que merecem muito carinho e respeito, além de admiração e valorização.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por me conceder a graça de ser uma eterna aprendiz e por me abençoar com saúde, sabedoria e discernimento em todos os momentos de minha vida.

Ao meu **esposo**, amigo e confidente, que, nas horas difíceis soube estender seus braços, dando-me muito carinho e atenção.

Aos meus **familiares**, que torceram e torcem pelo meu sucesso.

À minha orientadora, **Prof.^a Dr^a Ednéia Regina Rossi**, que me deu a oportunidade de enxergar a vida com outros olhos. Hoje, tenho a convicção de que não sou a mesma, pois a minha estrutura pessoal e profissional foram acrescidas pelos seus ensinamentos. A você, eterna gratidão e admiração.

Aos professores doutores, **Heloisa Toshie Irie Saito, Maria Cristina Machado e Adão Aparecido Molina**, membros da banca examinadora, pelas suas cuidadosas considerações acerca do trabalho realizado. Confesso que foi de extrema valia as contribuições de cada um de vocês. Muito obrigada!

À professora Doutora **Vera Teresa Valdemarin**, que me presenteou ao aceitar o convite para participar da minha Banca de Qualificação e Defesa. Suas contribuições foram valiosas no sentido de ampliar a qualidade da minha pesquisa.

Aos professores doutores do **programa de pós-graduação em Educação** - UEM, sobretudo aqueles que ministraram as disciplinas que cursei durante o ano letivo de 2012.

Aos integrantes do grupo de pesquisa em História da Educação Brasileira - **HEDUCULTES** (UEM), que contribuíram efetivamente para minha formação.

Aos funcionários da secretaria do PPE, **Hugo e Márcia**, e aos da PEN, **Eloisa e Jefferson** pela paciência e prontidão.

As minhas amigas, **Elanara Villa Nova Macedo, Nilda da Silva Martins, Luciana Pacheco Rigoletto Zamboni, Daniella Tizziani Baladeli, Marilene Aparecida Martos, Valéria Cristina de Oliveira Bravin, Maria Fernanda Dagola Gouvea Ohashi, Michele L. S. Cuesta Baggio, Edna Salete Radigonda Delalibera** pela compreensão, conversas e bate-papos ao longo de todos esses anos de convivência na Secretaria de Educação do Município de Maringá - SEDUC.

A minha gerente, **Sandra Regina Altoé dos Santos**, por ter me apoiado e motivado em todos esses anos. Não tenho palavras para agradecer tamanha generosidade, paciência e amizade. De modo geral, o grupo da Educação Infantil contribuiu, significativamente, para o meu desenvolvimento, sendo escola em minha vida.

A todos que colaboraram para a concretude desta pesquisa, isto é, os **entrevistados**, sendo: as idealizadoras, a ex-coordenadora, diretora(s), professora(s), aluna(s) e estagiária, bem como os familiares que relataram momentos do “Parquinho Infantil” e/ou UPAPE.

Aos demais colaboradores como, por exemplo, a Pedagoga do Instituto de Educação Estadual de Maringá (IEEM) - Margareth Calvi e o secretário do IEEM – Atamildes. Ao historiador João Laércio Lopes Leal que faz parte da Gerência de patrimônio Histórico do Município de Maringá, entre outros.

A **equipe diretiva e funcionários** do Centro Municipal de Educação Infantil Benedito de Souza que me forneceram fontes fulcrais para a realização desta investigação.

A minha prima **Janete Aparecida de Souza e Jackeline Altoé dos Santos** que me auxiliaram nas correções e normas do trabalho.

À **Isabela Martins Pereira** por ter me ajudado na transcrição das entrevistas e na tradução do abstract.

Muito obrigada, a todos!

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo...

(Como uma onda – Lulu Santos)

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' À UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE (1969 - 1974)**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr^a Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2014.

RESUMO

Nesta pesquisa, temos como intuito desvendar o processo de institucionalização da educação pré-escolar municipal de Maringá nos anos de 1969 a 1974. Sua narrativa foi construída, tendo por base conceitos definidos por teóricos como Roger Chartier, Dominique Julia, Certeau, Le Goff, Marc Bloch, entre outros pesquisadores utilizados no campo da história e historiografia da educação. O marco de 1969 a 1974 foi definido pelo fato de que, em 1969, na Praça Napoleão Moreira da Silva, atividades lúdico-recreativas foram desenvolvidas com crianças pequenas, originando o “Parquinho da Praça” ou “Parquinho Infantil”. Parte-se do princípio de que essas atividades impulsionaram a criação, em 1970, da primeira pré-escola municipal, denominada Unidade Polo de Ação da Pré-Escola – UPAPE. Contudo, em 1974, essa instituição ganha uma nova estrutura, mudando sua característica física inicial. Como corpus documental, utilizamos leis, atos, decretos, resoluções, pareceres, livros de registro, projetos (arquitetônico e pedagógico), relatos orais e imagens iconográficas. As fontes orais foram construídas a partir de entrevistas com os idealizadores do “Parquinho Infantil” e com diferentes sujeitos que atuaram na UPAPE ou a frequentaram. Desse modo, salientamos que construir uma narrativa histórica, elegendo fontes de diferentes matizes, mais do que se propor a retirar do esquecimento o processo de institucionalização da educação infantil no município de Maringá, é adentrar o universo plural dos sujeitos que vivenciaram esse processo.

Palavras-chave: História e historiografia da Educação. Cultura Escolar. Pré-escola. Parquinho Infantil. UPAPE.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza. **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MUNICIPAL DE MARINGÁ: DO 'PARQUINHO INFANTIL' A UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA – UPAPE (1969 - 1974).** 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2014.

ABSTRACT

In this research, we aim to unravel the process of institutionalization of the municipal pre-school education of Maringá from the year 1969 to 1974. It's narrative was constructed based on concepts defined by theoreticians such as Roger Chartier, Dominique Julia, De Certeau, Le Goff, Marc Bloch among others researches used in the field of history and historiography of education. The mark from 1969 to 1974 was defined by the fact that, in 1969, in the Napoleão Moreira Silva square, recreational and playful activities were developed with small children, creating the "Square Playground" or "Children's Playground". It is assumed that these activities propelled the creation, in 1970, of the first municipal pre-school, named Unidade Polo de Ação da Pré-escola (Pre-school's Polo Unit of Action) – UPAPE. However, in 1974, this institution gets a new structure, changing it's initial physical characteristics. As documentary corpus, we used laws, acts, decrees, resolutions, opinions, record books, projects (architectural and pedagogical), oral reports and iconographic images. The oral sources were constructed from interviews with the idealizers of the "Children's Playground" and with different subjects who acted or attended UPAPE, as former director(s), teacher(s), student(s) among others. Thereby, we stress that building a historical narrative, choosing fonts from different hues, goes beyond the proposal to withdraw from the oblivion the process of institutionalization of Maringá city's children education. It is to enter the plural universe of the subjects who experienced this process.

Keywords: History and historiography of Education. School Culture. Pre-school. Children's Playground. UPAPE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Praça da Rodoviária – Final da década de 1940.....	46
Figura 2 – Praça da Rodoviária – Década de 1950.....	48
Figura 3 – Praça Napoleão Moreira da Silva – Final da década de 1960.....	49
Figura 4 – “Parquinho Infantil” – Praça Napoleão Moreira da Silva.....	51
Figura 5 – Localização da UPAPE, Vila Operária – 1970.....	66
Figura 6 – A Vila Operária – Década de 1970.....	68
Figura 7 – Estrutura física da UPAPE – 1970.....	71
Figura 8 – Estrutura física da UPAPE – 1970.....	72
Figura 9 – Entrada principal da UPAPE – 1970.....	73
Figura 10 – Carteiras da UPAPE – 1970.....	74
Figura 11 – Carteiras da UPAPE – 1970.....	74
Figura 12 – Relógio e painel de trabalho das crianças – 1970.....	75
Figura 13 – Uniforme da UPAPE – 1970.....	76
Figura 14 – Uniforme dos docentes da UPAPE – 1970.....	77
Figura 15 – Parque da UPAPE – 1970.....	78
Figura 16 – Planta Arquitetônica da UPAPE – 1974	79
Figura 17 – Fachada e entrada principal da UPAPE – 1974	79
Figura 18 – Interação na UPAPE – 1971.....	92
Figura 19 – Exposição de trabalhos das crianças da UPAPE – 1970	93
Figura 20 – Exposição de trabalhos das crianças da UPAPE – 1973	94
Figura 21 – Trabalhos das crianças da UPAPE – 1973.....	94
Figura 22 – Exposição de trabalhos da UPAPE e USAPE – <i>O Jornal</i> , nº 3.975, sábado, outubro de 1971.....	95
Figura 23 – Atividade teatral na UPAPE – 1971.....	97
Figura 24 – Atividade física na UPAPE – 1971	98
Figura 25 – Espaço interno da UPAPE – 1970.....	99
Figura 26 – Clube de mães – 1974	105

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EUROPA – SÉCULO XVIII E XIX	24
2.1	A educação infantil no Brasil: fatores divergentes no contexto educacional	29
3	A IDEALIZAÇÃO DE UM SONHO... ONDE E COMO TUDO COMEÇOU....	39
3.1	Maringá: uma cidade em expansão.....	41
3.2	A praça Napoleão Moreira da Silva e suas transformações.....	46
3.3	O “Parquinho da praça” e suas características.....	50
3.4	Fonte inspiradora: os parques infantis de São Paulo	55
4	O INÍCIO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE MARINGÁ - PR (1970-1974).....	57
4.1	UPAPE: uma estratégia política	62
4.2	História e memória da Vila Operária.....	66
4.3	UPAPE e sua materialidade física.....	70
4.4	UPAPE: a seleção dos profissionais	80
4.5	UPAPE: a formação dos profissionais.....	82
4.6	UPAPE: rotina institucional.....	84
4.7	UPAPE: filosofia e princípio educacional.....	86
4.8	UPAPE: a relação professor e aluno	101
4.9	UPAPE: participação e característica das famílias.....	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXOS	117
	APÊNDICES	1230

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

O intuito desta pesquisa é desvendar o processo de institucionalização da educação pré-escolar no município de Maringá nos anos de 1969 a 1974. Narrar essa história é percorrer os meandros de criação da primeira pré-escola municipal, a Unidade Polo de Ação da Pré-Escola (UPAPE). Para tanto, buscamos identificar as marcas dos seus fazeres, inscritos em seu espaço físico e em sua filosofia de ensino, o que nos possibilitou dar visibilidade não apenas à identidade institucional, mas também a esse nível de ensino.

O interesse pela temática adveio do fato de eu ser, desde 2006, professora da Rede Municipal de Educação de Maringá e por estar atuando como assessora pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município. Dessa forma, compreender melhor a estruturação e as identidades construídas para esse nível de ensino, em minha cidade, despertou-me interesse. Ressalto, também, que são poucos os estudos acerca desse assunto, o que aguçou, ainda mais, o desejo de investigar o objeto em questão.

Por outro lado, esta pesquisa se insere no grupo de pesquisa em História da Educação Brasileira, Instituições e Cultura Escolar (HEDUCULTES)¹, que visa ao aprofundamento nas investigações da cultura escolar e de sua memória, desvendando as práticas que as escolas produziram para responder às demandas, bastante objetivas e específicas, de formação dos educandos.

¹ Outros estudos foram desenvolvidos, no âmbito desse grupo e linha de pesquisa, com o intuito de contribuir para a recuperação e preservação da memória da educação da cidade de Maringá. Destacamos as seguintes dissertações de mestrado em Educação, defendidas na Universidade Estadual de Maringá (UEM): *Educação de jovens e adultos: memórias do grupo escolar noturno Visconde de Nácar em Maringá (1947-1958)*, de Adalgisa Silva Rodrigues (2009); *Colégio Regina Mundi: A Construção de uma identidade*, de Carla Adriane Arrieira dos Santos (2012); *Cultura escolar: as festas e comemorações da Escola Paroquial Santo Inácio (1957-1965)*, de Geslaine Cristina Tamião Piola (2013).

Corroboro esse grupo, ao defender que se interessar pela memória das instituições escolares é retirar do esquecimento as ações produzidas por seus sujeitos no interior desses espaços, devolvendo à escola o seu status como produtora de cultura.

O recorte temporal desta investigação justifica-se pelo fato de que, em 1969, em uma das praças da cidade de Maringá, denominada Napoleão Moreira da Silva, atividades lúdico-recreativas foram previstas às crianças pequenas. Esse espaço ficou conhecido pelos maringaenses como “Parquinho da Praça” ou “Parquinho Infantil”, um ambiente de educação informal, sobretudo extraescolar, que, devido ao seu sucesso, aguçou em seus fundadores a vontade de implantar, no referido município, uma instituição formal voltada às crianças de idade pré-escolar.

Em 1970, surge a primeira pré-escola municipal de Maringá - UPAPE, construída e inaugurada na Praça Regente Feijó, s/n – Vila Operária. A instituição permaneceu nesse endereço por quatro anos, quando teve sua primeira estrutura física demolida. Em 1974, a instituição ganha um novo e arrojado prédio, isto é, um espaço mais amplo e moderno, situado na Avenida Paissandu, nº 395, Zona 3 (três), a poucos metros do antigo endereço.

Como indagação inicial, parte-se do pressuposto de que o processo de institucionalização do ensino pré-escolar em Maringá recebeu impulso das atividades organizadas e desenvolvidas na Praça Napoleão Moreira da Silva, no ano de 1969, e que, a partir dessas atividades, interesses políticos surgem em relação à idealização e implantação da primeira pré-escola municipal de Maringá (UPAPE). Ainda, entende-se que as práticas educativas e o espaço institucional da UPAPE revelaria uma identidade formativa da instituição, o que balizaria uma identidade para esse nível de ensino no município de Maringá.

Como corpus documental, utilizamos, para esta pesquisa, leis, atos, decretos, resoluções, pareceres federais, estaduais e municipais que nortearam a educação destinada às crianças menores de sete anos, no Brasil. Utilizamos, também, fontes como livros de registro, mapas, projetos (arquitetônico e pedagógico), relatos orais construídos a partir de entrevistas com o(s) idealizador(es), coordenador(es), diretor(es), professor(es), estagiário(s), aluno(s) e pais/responsáveis do “Parquinho Infantil” e/ou da UPAPE e, por fim, analisamos

imagens que subsidiaram a (re)construção da materialidade física, cultural e simbólica da primeira pré-escola municipal de Maringá.

No trabalho com as fontes, partimos do entendimento de que sua apropriação não é algo aleatório. Os princípios que nortearam nossa relação com os documentos encontram-se descritos a seguir:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. Os medievalistas, que tanto trabalharam para construir uma crítica – sempre útil, decerto – do falso, devem superar esta problemática porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez, sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1990, p. 548).

Nestes termos, salientamos a importância do diálogo com os documentos-monumentos, lembrando que estes só se tornam fontes a partir da seleção do pesquisador. Não existem documentos neutros, pois estes sofrem constantemente influências do meio social e cultural. Tais traços são, por sua vez, indícios que se colocam no lugar do acontecido, que o substituem. São, por assim dizer, representações porque são registros e não os fatos em si. Cabe ao historiador problematizar suas fontes para reconstruir a realidade vivida, contudo as respostas encontradas não são a realidade nem uma verdade absoluta, mas uma representação, produzida a partir das interpretações feitas das fontes.

Chartier (1991) conceitua o termo representação como sendo um instrumento de conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente por meio da sua substituição. Isso ocorre por meio de uma espécie de produção da imagem, na qual o sujeito é capaz de reconstruir em memória e de figurar tal como é.

A relação de representação - entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga - traça toda a teoria do signo do pensamento clássico. [...] Por um lado, são essas modalidades variáveis que permitem discriminar diferentes categorias de signos (certos ou prováveis, naturais ou instituídos, aderentes a ou separados daquilo que é representado, etc.) e caracterizar o símbolo por sua diferença com outros signos. [...] Por outro lado, ao identificar as duas condições necessárias para que uma tal relação seja inteligível (ou seja, o conhecimento do signo como signo, no seu desvio em relação à coisa significada, e a existência de convenções regulando a relação do signo com a coisa), a *Lógica* de Port-Royal propõe os termos de uma questão fundamental: a das possíveis incompreensões da representação seja por falta de 'preparação' do leitor (o que remete às formas e aos modos de inculcação das convenções), seja pelo fato da 'extravagância' de uma relação arbitrária entre o signo e o significado (o que levanta a questão das próprias condições de produção das equivalências admitidas e partilhadas) (CHARTIER, 1991, p.184 -185).

O conceito de representação exposto por Chartier nos leva à reflexão de produção da escrita historiográfica. A reconstrução de um fato não é a sua reprodução, mas a sua representação, quando é criada uma inteligibilidade possível do existido. Para Pesavento (2008, p. 40), representar "[...] é estar no lugar de presentificação de um ausente; é um apresentar de novo que dá a ver uma ausência. A ideia central é, pois, a da substituição que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença". Nesse sentido, no texto historiográfico, uma determinada realidade é construída e pensada pelo seu produtor: o historiador.

Burke (1992) ressalta que muitos historiadores, ao apresentarem questões à realidade do passado, buscam preencher as lacunas dos documentos oficiais com escolhas de novos tipos de fontes. Para Bloch (2001), a pergunta que fazemos é que direciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado. Assim, ratificamos que, para a construção desta investigação, exploramos a evidência das imagens e a história oral, pois entendemos que as imagens e os relatos são possuidores de um sentido e, portanto, de um discurso próprio, capaz de dialogar e propor à pesquisa uma construção e reformulação de novas problematizações ao objeto de análise.

Joly (1996) afirma que, embora a imagem nem sempre remeta ao visível, ela toma alguns traços emprestados do visual e passa para alguém que a produz

ou reconhece, ou seja, fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. É envolver-se em uma relação com o mundo que se assemelha ao conhecimento e, por conseguinte, ao poder. Para Sontag (1981, p. 04),

[...] A fotografia brinca com a escala do mundo, pode ser reduzida, ampliada, cortada, recortada, consertada e distorcida. Envelhece ao ser infestada pelas doenças comuns aos objetos feitos de papel; desaparece; valoriza-se, é comprada e vendida; é reproduzida.

Se “fotografar é apropriar-se da coisa fotografada”, por outro lado, a “fotografia brinca” com este mundo, porque ela pode alterar a sua percepção. A leitura da imagem fotográfica não deve ser um simples exercício sobre o registro de informações, mas uma iniciativa que distingue, identifica e analisa aquilo que vê (GARNIER, 1983). Assim, pode-se fazer uma distinção entre o olho e o olhar. O olho é o órgão que proporciona esse contato, já o “[...] olhar é uma ação que significa dirigir a mente para um ato de intencionalidade, um ato de significação” (BOSI, 1988, p. 64). Para tanto, o olhar perspicaz do historiador/pesquisador deve atentar-se para o detalhe que se esconde, para o não valorizado ou para o que salta aos olhos. Para Bencostta (2011, p. 408 - 409),

[...] as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários, partícipes dessa temporalidade do agora, e assim, ela se constitui em um instrumento de memória institucional e de recordação. Nesse sentido, entendemos que a potencialidade significativa das fotografias escolares é portadora de elementos para a compreensão das culturas manifestadas no universo escolar.

Nessa perspectiva, a fotografia é a representação de um acontecimento, perspectivada pelo olhar de quem a produziu. O historiador, por sua vez, a interpreta de acordo com a sua intencionalidade e seus objetivos. Contudo, por meio das imagens, é possível ao historiador reconstituir materialmente as diferentes culturas existentes no ambiente e, no caso desta pesquisa, no ambiente escolar.

Além das imagens iconográficas, para o desenvolvimento desta pesquisa, também se utilizou a pesquisa oral. Meihy (2005, p. 17) define as fontes orais

como as “[...] diversas manifestações sonoras, gravadas, decorrentes da voz humana e que se destinam a algum tipo de registro passível de arquivamento ou de estudos”. As fontes orais desta pesquisa são decorrentes de entrevistas dirigidas. Para tal, foi utilizado um questionário, previamente estruturado, que direcionou a memória dos entrevistados acerca do objeto de estudo em questão. As perguntas foram apresentadas uma a uma, havendo momentos em que os sujeitos eram deixados livres para verbalizarem suas lembranças e vivências. Não houve rigidez no sequenciamento das perguntas, embora, quando necessário, os fatos a serem lembrados tivessem sido direcionados.

Foram entrevistados oito (8) sujeitos que fizeram, direta ou indiretamente, parte da UPAPE, quais sejam: a ex-coordenadora pedagógica da Secretaria de Educação, duas idealizadoras do projeto “Parquinho Infantil”, sendo uma delas diretora da UPAPE nos anos de 1970 a 1978, duas ex-professoras e três ex-alunas. Destacamos ainda que, em algumas entrevistas, especificamente, das ex-alunas faziam-se presentes alguns pais, responsáveis e irmãos que, ao se recordarem dos fatos vividos na UPAPE, relatavam, contribuindo, significativamente, com o depoimento dos partícipes. Também tivemos a oportunidade de ouvir e conhecer uma ex-estagiária do curso Normal que, em 1974, estagiava na turma da ex-professora Luciana de Queiros Cerqueira. Foram dias e meses, contatando pessoas, fazendo ligações, encaminhando e-mail, fazendo visitas domiciliares para alcançar êxito. Assim, sujeitos iam surgindo, pois um indicava o outro. Porém, nem todos os indicados enquadravam-se na periodização da referida pesquisa, o que afunilava o número de entrevistados. Indubitavelmente, o “tempo” foi um dos fatores que mais influenciou na quantidade de entrevistados, pois todo o processo de localização dos sujeitos, gravação das entrevistas e transcrição das fitas de entrevista é moroso.

Nas palavras de Marieta de Moraes Ferreira, a denominação “fontes orais” é ampla e pode se referir a qualquer registro oral sonoro, com ou sem preparação prévia. Para ela, a fonte oral resulta de um processo de elaboração e pesquisa, tornando-se “[...] o produto da coleta de testemunhos orais registrados para fins documentais” (FERREIRA, 2002, p. 329).

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimulam professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos (THOMPSON, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, a história oral é um instrumento que possibilita modificar o enfoque oficial dado muitas vezes aos relatos da história em geral e da história da educação em particular. Ela pode devolver um lugar fundamental aos sujeitos que vivenciaram um acontecimento. A memória exerce papel importante nesse contexto. Para Le Goff (1999, p. 410), “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Assim, interessar-se pela institucionalização da educação pré-escolar municipal de Maringá – Do “Parquinho Infantil” à Unidade Polo de Ação da Pré-Escola (UPAPE) – significa retirar do esquecimento as práticas de formação produzidas e realizadas em seu interior, devolvendo a esse estabelecimento o seu status de produtor de cultura.

A escola é entendida aqui como produtora de uma cultura propriamente sua, a cultura escolar. Dominique Julia (2001, p. 10) entende essa cultura como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Assim, a escola, ao instituir suas diferentes práticas, é produtora de uma cultura que lhe é própria. O espaço escolar, de modo geral, transmite a sua cultura a todos os indivíduos que estão envolvidos no processo: professores,

funcionários, família e alunos. Nesse contexto, destacamos que não há padronização de cultura, pois de acordo com Certeau (1994), os sujeitos não consomem os valores e produtos apresentados a eles de forma passiva, podendo agir de forma resistente a todo o momento. Entende-se que os sujeitos que circulam nas instituições escolares são produtores de uma cultura de acordo com suas vivências e, embora a escola tente inculcar uma cultura que lhes pertence, os sujeitos reagem, aceitando-a ou não.

No debate acerca dos usos que os sujeitos fazem sobre aquilo que lhes é imposto, Certeau (1998, p. 99) conceitua o termo estratégia, como sendo

O cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização 'estratégica' procura em primeiro lugar distinguir de um 'ambiente' um 'próprio', isto é, o lugar do poder e do querer próprios.

A estratégia é uma trajetória bem traçada, calculada, que reduz o tempo e espaço do outro e, por conseguinte, o poder de ação do outro. É uma ação racional que procura distinguir o poder e o querer. Ela se coloca numa relação de força entre os sujeitos que buscam impor ideias e comportamentos. Em relação à tática, Certeau (1998) postula:

[...] nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', como dizia von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1998, p. 100).

A ação tática também é calculada, contudo ela não se volta para o outro de forma previsível. O que se tenta pela tática é a atuação no campo do “inimigo”, no jogo desse terreno estranho. Move-se sem objetivação e visibilidade. Move-se pelas ocasiões e oportunidades nas brechas deixadas pelo outro.

No estudo realizado, é possível verificar que tanto as ações informais de formação desenvolvidas na Praça Napoleão Moreira da Silva quanto a instituição formal de educação pré-escolar, a UPAPE, ao organizarem suas atividades, usaram de estratégias para impor as normas e regras a serem cumpridas em seus espaços específicos. Contudo, ao mesmo tempo em que esses espaços utilizaram de estratégias para implantar normativas e uma cultura que almejassem, os sujeitos reagiam, pois não eram passivos ao processo. Eles se utilizaram de táticas nessa relação, apropriando-se dos bens culturais que desejassem ou julgassem importante.

Michel de Certeau (1990), ao conceituar o termo apropriação, relaciona-o ao que o consumidor cultural “fabrica”, ao interagir com os dados culturais. Segundo o autor (1990, p. 39),

A ‘fabricação’ que se quer detectar é uma produção, uma poética – mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da ‘produção’ (televisiva, urbanística, comercial etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos ‘consumidores’ um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas, nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Nesse sentido, a originalidade da obra de Certeau está justamente no modo como ele inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo. Certeau nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de

resistência”, que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

Assim, as fontes selecionadas para narrar o processo de institucionalização da educação pré-escolar municipal de Maringá deram voz aos partícipes de tal ação, deixando ver seus sonhos, desejos e aspirações, bem como as relações de forças instituídas. De modo geral, buscamos contribuir com a produção do conhecimento no campo historiográfico, especificamente, na constituição da identidade da educação pré-escolar municipal de Maringá.

Para tanto, esta narrativa se organizou da seguinte maneira: no primeiro capítulo, a **INTRODUÇÃO** incumbiu-se de apresentar as discussões acerca de conceitos e do fazer historiográfico, em que dialogamos com estudiosos do campo, entre eles, Le Goff (1990), Chartier (1991), Certeau (1994, 1998), Dominique Julia (2001), Bloch (2001), Burke (1992) e outros, que nos auxiliaram na análise dos dados colhidos nas entrevistas e demais fontes. Apresentamos também os objetivos, a metodologia, a justificativa, o recorte temporal e as fontes definidos para a pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado **A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EUROPA – SÉCULO XVIII E XIX**, ressalta-se a trajetória que a concepção de infância teve pelo mundo, especificamente, na Europa. Nesse capítulo, temos como intuito mostrar os avanços e desafios, bem como as divergências entre alguns países que ofertaram, nos séculos XVIII e XIX, a educação destinada à infância. Finalizaremos, fazendo um breve retrospecto da luta travada pelas mulheres, sobretudo mães trabalhadoras, para a inserção de seus filhos menores de sete anos no contexto escolar. Destacamos, também, leis, decretos, resoluções, pareceres, entre outros documentos que fundamentam ou fundamentaram a educação infantil, no Brasil.

O terceiro capítulo, denominado **A IDEALIZAÇÃO DE UM SONHO... ONDE E COMO TUDO COMEÇOU**, explicita o processo de idealização e implantação das atividades desenvolvidas, em 1969, na Praça Napoleão Moreira da Silva. Iniciamos esse capítulo, descrevendo o relato de uma das idealizadoras do “Parquinho Infantil” sobre onde e como tudo começou. Posteriormente, recuperamos o contexto histórico da cidade e da praça onde o mesmo foi instalado. Problematicamos, também, algumas fontes, entre elas, orais, escritas e

imagéticas para alcançarmos o nosso objetivo, que é recuperar a memória dessas atividades que tiveram como fonte inspiradora os Parques Infantis (PIs) de São Paulo.

O quarto capítulo, denominado **O INÍCIO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE MARINGÁ-PR (1970-1974)**, descreve o processo de criação da Unidade Polo de Ação da Pré-Escola (UPAPE). Nesse capítulo, analisamos fontes, tais como: livros de registro, projeto arquitetônico, imagens iconográficas, relatos orais, entre outras fontes que nos possibilitaram uma aproximação da realidade vivida na UPAPE, isto é, de sua materialidade física; das intenções que rondavam o projeto de criação da instituição, das ações desenvolvidas pelos sujeitos inseridos em seu contexto; dos princípios explícitos em seu projeto educacional; da seleção e formação dos profissionais; da relação professor/aluno, da rotina institucional, da participação e das características das famílias, bem como de sua filosofia de ensino.

2 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA EUROPA – SÉCULO XVIII E XIX

Criadas a partir da Revolução Industrial, as instituições de educação infantil surgiram na França, no século XVIII, em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas. Todavia, o modo como deveriam ser tratadas as crianças dos extratos sociais mais pobres da sociedade não eram consensuais. Setores da elite defendiam a ideia de que não seria bom para a sociedade que se educassem as crianças pobres. Defendiam, então, uma “espécie” de educação da ocupação e da piedade (OLIVEIRA, 1995). Em outras palavras, era ofertado às crianças de famílias menos favorecidas um espaço apenas para passarem o tempo, sendo preconizadas ações puramente assistencialistas, o que divergia da educação proposta à minoria da população que se pautava no desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das crianças.

Assim, em 1770, o pastor João Frederico Oberlin cria a primeira creche que se localizava na aldeia de Ban de La Roche, região de Voges, na França. O objetivo dessa instituição era dar assistência aos lactentes de famílias que trabalhavam no campo durante longa jornada de trabalho. Em 1774, o mesmo pastor organizou uma instituição para cuidar, exclusivamente, de crianças com idade entre zero a seis anos. Partindo dessas iniciativas, em 1846, existiam na França, aproximadamente, 14 creches (LEAL, 1986).

Durante a primeira metade do século XIX, em outros países europeus, como Holanda e repúblicas italianas, também surgiram instituições similares para diferentes faixas etárias. Difundiram-se as creches, os jardins de infância e as salas de asilo, depois chamadas escolas maternais. Essas nomenclaturas e espaços institucionais traziam consigo finalidades e concepções antagônicas. Algumas, como, por exemplo, as salas de asilos ou casas assistenciais, não tinham como objetivo primeiro o desenvolvimento das especificidades e individualidades das crianças, não dispunham de recursos para fazer desabrochar o talento das mesmas. Kishimoto (1988) considera que a preocupação educacional ocorrera nos chamados jardins de infância, pois nas demais

instituições, como creche e asilos, o interesse era voltado para a proteção, especificamente para a 'guarda' das crianças pequenas.

Já Kuhlmann Junior (2001, p. 07) considera que “[...] a sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças”. Em Portugal, segundo ele, as casas de asilo da infância, desde sua fundação, em 1834, possuíam função pedagógica, além de promover os cuidados alimentares e corporais das crianças. Esta era “[...] considerada na época, a mais completa do que os estabelecimentos ingleses e franceses, que não teriam o objetivo de promover cuidados alimentares e corporais” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 09).

É possível perceber, por meio da literatura, que não há unanimidade no entendimento das finalidades exercidas pelos diferentes espaços institucionais voltados à educação da infância. Essas divergências revelam que tais espaços se organizavam a partir de contextos culturais e por sujeitos que definiam outros desígnios. As creches, os asilos e os jardins de infância organizaram-se em contextos culturais e históricos diferentes, contudo não encerraram em sua nomenclatura o seu destino. Cada um adquiriu suas características, seus objetivos e suas finalidades nos diferentes espaços culturais em que foram inseridos e pelos sujeitos que os impulsionaram.

A criação desses espaços institucionais responsáveis pela educação das crianças de zero a seis anos se fez em meio às discussões de um novo conceito de infância, compreendida como uma fase particular da vida, com características próprias. Esse conceito se desenvolveu ao longo da idade moderna por pensadores como Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Destacaremos, nesta investigação, de forma sucinta, as ideias dos educadores Pestalozzi e Froebel, devido à importância que assumiram nos estudos sobre a infância no Brasil. Vale destacar que, para ambos, a infância possuía características próprias, devendo ser compreendida, respeitada e valorizada. A ideia de que o trato com crianças deveria obedecer às especificidades de sua idade era defendida por eles.

Oliveira (2008) afirma que, para Pestalozzi, a educação deveria ocorrer em um ambiente que fosse o mais natural possível, sob um clima de disciplina estrita, porém com amor, o que contribuiria para o desenvolvimento do caráter infantil,

isto é, a escola deveria ser uma continuação do lar para a criança: a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento.

No que diz respeito ao sistema pedagógico proposto por esse pesquisador, Almeida (2002, p. 06) enuncia que

O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos precursores da educação nova que ressaltou a importância de se psicologizar a educação e defini-la em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Há que se destacar, também, que seu projeto educativo tinha a 'intuição' como fundamento básico para se atingir o conhecimento.

A intuição como fundamento para o conhecimento significaria não partir de elementos puramente racionais e abstratos, mas do contato direto com os elementos da realidade, que favorecesse a capacidade de percepção e observação dos alunos por meio da educação dos sentidos (audição, visão, olfato, paladar e tato). Esse método substituiria o ensino livresco que visava à memorização, repetição e abstração por um novo método de ensino: “[...] concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

O método da “lição de coisas” foi instrumento fundamental no processo de ensinar e de aprender. Esse método caracteriza-se por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular para o geral, do concreto para o racional, chegando aos conceitos abstratos. Daí a ênfase no contato direto com a natureza, com a observação da paisagem e com o trabalho de campo, como pressupostos básicos do estudo. Em outras palavras, o professor deveria buscar seu material no próprio meio que envolvia o aluno, isto é, numa situação real (PESTALOZZI, 1946).

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, fez avançar as ideias de seu mestre no campo da educação pré-escolar. Influenciado por uma perspectiva mística e por um ideal político de liberdade, propôs a criação dos *kindergartens* (*kind* significa criança e *garten* representa jardim), onde as crianças estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo. Assim, ao criar o jardim

de infância, pensava em abolir os asilos de criança do seu tempo, pois tinha como foco criar instituições-modelo, em que jovens mulheres, interagindo com crianças brincando, pudessem se preparar para a sua mais importante tarefa dentro da família. Para Conrad (2000, p. 45),

O jardim-de-infância de Froebel foi sustentado pelo pressuposto de que a comunhão das crianças pequenas entre si já oferece grande potencial educativo. A educação escolar deve ser antecipada pelo cuidado especial das forças mentais da criança pequena, Froebel dá continuidade aos pensamentos de Pestalozzi de uma educação materna. Ele estuda e pesquisa leis da natureza e tenta com isto interpretar o desenvolvimento do homem. Como filósofo e pedagogo procura aplicar ao homem a vida da natureza. Todas as aparências representam uma totalidade divina, que por sua vez se desenvolve nas particularidades. Somente quem chegou a conhecer o todo, pode se dedicar às partes, em que ele enxerga a totalidade última, Deus.

Nessa perspectiva, Froebel admite que o homem, como criação de Deus, é bom por natureza, ou seja, para ele (2001, p. 7), “[...] a unidade de tudo é Deus – tudo provém unicamente de Deus, que é o único princípio de tudo –, da natureza (manifestação exterior) e da inteligência (manifestação interior)”. Assim, a educação não faz o homem bom, mas tem o objetivo de proteger a criança de modo que sua natureza não seja direcionada de forma errada. Esta relação Deus, natureza e humanidade formava, segundo Froebel, uma tríade indissociável, a qual denominava “unidade vital”. Para ele,

A finalidade do ensino consiste em fazer com que o aluno se dê conta da unidade de todas as coisas e de que todas existem, descansam e vivem em Deus, para que, assim compreendendo, possam ajustar-se a essa consideração os atos e as práticas de sua vida. O meio, o caminho para chegar ao objetivo do ensino não é outro que o ensino mesmo. Por meio desse e por meio da escola, o mundo exterior e o próprio aluno – enquanto integra parte desse mundo exterior – formam a sua consciência como algo distinto, separado, alheio, oposto. A escola destaca as tendências pessoais das coisas particulares e suas conexões e relações mútuas, levando o menino, desse modo, a uma generalização cada vez mais ampla e a uma crescente espiritualidade (FROEBEL, 2001, p. 86).

Froebel considerava os primeiros anos de vida do homem a chave para o sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento pleno. Para ele, “[...] a criança é como uma semente que encerra um potencial e se bem cuidada desabrochará numa árvore capaz de dar frutos saudáveis que perpetuarão a espécie” (RIZZO, 1983, p. 16). A dedicação ao ato de ensinar e a afetividade com as crianças eram requisitos fundamentais para as jardineiras. Estas tinham a responsabilidade de adubar o solo, possibilitando às plantas uma florada saudável e viçosa, dando mais vida, entonação, cor, alegria e perfume aos jardins que nos remetem à sala de aula. Assim,

Um jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas, o jardineiro sabe que embora ele tenha por tarefa cuidar para que a planta tenha todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância, é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, enquanto que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe ‘ouvir’ as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento (ARCE, 2002, p. 11 - 12).

Os jardins de infância seriam espaços idealizados para que houvesse proteção, carinho, amor e esperança, onde a criança poderia desenvolver-se, tornando-se um sujeito bom. A preocupação com a organização pedagógica e com o desenvolvimento do conhecimento dar-se-ia pela exploração dos objetos e pela incorporação das relações que aconteceriam por meio das próprias mãos, do corpo e do sentimento (RIZZO, 1983).

Foi com esse espírito que, em junho de 1840, na França, especificamente na cidade de Blankenburg, Froebel criou o primeiro *Kindergarten*, destinado a crianças menores de seis anos. O propósito dessa instituição era guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza. Assim, Unidade Divina (homem e natureza) era a fonte, meio e fim de sua educação, isto é, todas as atividades simples do dia a dia, feitas em contato com a natureza, eram a base do currículo do Jardim.

2.1 A educação infantil no Brasil: fatores divergentes no contexto educacional

Discutir o processo de institucionalização da educação infantil no Brasil ou a criação de espaços físicos específicos destinados à educação de crianças de zero a seis anos de idade nos remete, inicialmente, ao contexto histórico da chamada roda dos expostos. Assim, destacamos que a roda dos expostos teve origem na Itália durante a Idade Média onde aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos.

No Brasil, as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio, três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após esse período. Ratificamos que seu intuito era esconder a vergonha das mães solteiras, bem como resguardar os filhos de uniões ilegítimas que eram abandonados pela mãe ou por outros membros da família. Estes deixavam a criança na “roda²” e se retiravam do local, preservando sua identidade.

Segundo Aquino (2001, p. 31),

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada.

Com a migração da zona rural para a zona urbana, há um relativo crescimento nas cidades, gerando iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas a combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando, assim, entidades de amparo, como creches, asilos e internatos destinados a cuidar das

² Espécie de caixa giratória onde se colocavam as crianças enjeitadas, nos asilos e orfanatos. Para a compreensão desse conceito, consultar a obra *História da Criança no Brasil* de Mary Del Priore (1991).

crianças pobres. Porém, a Roda dos expostos, também conhecida como Roda dos Enjeitados, por muitos anos foi a única instituição de assistência à criança desamparada no Brasil, tendo sido esse sistema extinto somente no século XX (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ao pensar a Educação Infantil brasileira, Drouet (1990) observou que a iniciativa de procurar desenvolvê-la surgiu no final do século XIX, quando o governo brasileiro, de maneira oficial, se pronunciou em relação aos alunos que não possuíam idade mínima de sete anos para adentrar as escolas primárias. Para a autora,

A primeira referência oficial à pré-escola em nosso país encontra-se no projeto da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1878, portanto, no período imperial. Esse projeto, cuja ideia central é a liberdade de ensino, estabelece, em seu artigo 2º, a obrigatoriedade de frequência às escolas primárias a partir dos sete anos, prevendo a fundação de jardins-de-infância e escolas normais (DROUET, 1990, p. 53).

A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878, aponta para a necessidade de desenvolvimento do ensino pré-escolar no país, defendendo a criação, em todos os municípios, dos Jardins de Infância. Sua principal atribuição era regularizar a educação primária obrigatória das crianças com idade mais avançada, durante o período do 2º Reinado.

Ao investigar as instituições de ensino que compunham o campo da Educação Infantil ao longo da história brasileira, como asilos infantis, escolas maternais, jardins de infância, pré-escolas, creches, Drouet (1990) argumenta que, na virada do século XIX para o XX, a preocupação não era dar nomes aos estabelecimentos de ensino, mas deixar claro, para a compreensão da sociedade, qual deveria ser o papel dessas instituições. Ela declara:

A educação pré-escolar é dispensada na família e em todos os estabelecimentos que recebem, em um ou outro momento e por razões diversas, as crianças que ainda não estão submetidas à escolaridade obrigatória. Esses estabelecimentos devem ter explicitamente objetivos de educação entre o conjunto de seus objetivos gerais. Quanto aos estabelecimentos há uma grande diversidade de respostas, a começar pela definição do que é um estabelecimento de educação pré-escolar. Foram citadas creches,

dispensários, infantários, sanatórios etc. (DROUET, 1990, p. 25-26).

Essa autora procura, em seu estudo, definir o principal papel que as instituições pré-escolares tinham na virada do século XIX para o XX, afirmando: “[...] A instituição deve facilitar o desenvolvimento geral da personalidade sob todos os aspectos e promover a educação da criança” (DROUET, 1990, p. 25-26). Ao mesmo tempo, a autora evidencia que há uma diversidade de instituições, com inúmeras nomenclaturas, que se ocupavam da infância.

Dando sequência ao processo histórico da educação infantil, no Brasil, destacamos que, em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro jardim de infância privado do país, tendo sido seu precursor o médico Joaquim José Menezes Vieira. Sua localização se dava em um dos melhores bairros da cidade, com excelente espaço físico, exclusivamente construído para servir à elite, e somente crianças do sexo masculino.

Em 1875 instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na Rua dos Inválidos, nº. 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas. O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (BASTOS, 2001, p. 32).

O jardim de infância do Colégio Menezes Vieira utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Marie Pape-Carpantier³, tendo o método intuitivo como desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças.

³ Marie Pape-Carpantier (1815-1878): professora das primeiras salas de asilo, na França; diretora do curso prático de formação de professoras (1847-1874); escreveu inúmeros periódicos pedagógicos. Criou a caixa de Lições de Coisas, a qual se encontra dividida em três compartimentos principais, subdivididos em pequenos compartimentos, onde estão classificadas as amostras de materiais que o homem emprega para a satisfação de suas necessidades: alimentação, vestuário, habitação, metais. É como uma biblioteca de coisas, um instrumento para as lições sobre origem, a história e fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana. Tem os meios necessários para desenvolver os sentidos, cativar a atenção das crianças e comentar, de maneira interessante, o livro de leitura corrente.

Outro marco importante para a educação das crianças pequenas foi em 1899, no Rio de Janeiro, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Brasil, cujo objetivo era atender menores de oito anos, mas também elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, assim como cuidar de menores trabalhadores, menores envolvidos no crime, atender a crianças pobres, doentes, portadoras de necessidades especiais, maltratadas e moralmente abandonadas. Para isso, a instituição criava maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1984). O médico Arthur Moncorvo Filho, foi o grande responsável pela implantação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, em 1929, já possuía vinte filiais em todo o país, onze creches, sendo uma delas na cidade de Curitiba, capital do Paraná.

No mesmo ano, em 1899, a questão da infância foi debatida no Brasil por grupos particulares, assim como médicos e higienistas, tendo sido criada a primeira creche brasileira para atender os filhos dos trabalhadores das fábricas – a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Segundo Leal (1986, p. 30),

Antes da criação dessas instituições, a saída encontrada para que as crianças não fossem abandonadas em suas próprias casas ou nas ruas foi a organização dos chamados refúgios, onde as crianças eram deixadas, aos montes, em um quarto ou cozinha, em condições precárias, sob os cuidados de pessoas despreparadas, com a única finalidade de guardá-las, enquanto os pais trabalhavam.

Antes da criação das creches, as famílias não tinham opções de escolha a não ser submeter seus filhos aos cuidados de pessoas despreparadas, sobretudo em locais inadequados ao processo de aprendizagem. Nessa época, a preocupação dos pais/responsáveis era não deixar seus filhos perambulando pelas ruas. O foco era protegê-los dos perigos que o mundo lhes impunha.

No Brasil, as creches⁴ foram criadas com o intuito de cuidar das crianças, enquanto as mães trabalhavam. O termo creche origina-se do francês *crèche* que equivale à manjedoura, presépio, sendo esta designação usada para referir-se ao

⁴ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de CRECHE. Já o que atende crianças de 4 a 6 anos se chama PRÉ-ESCOLA (no Paraná, a deliberação nº 02/2005 dá suporte para direcionar tais nomenclaturas).

atendimento de guarda e educação, fora da família, das crianças pequenas. Para Kuhlmann Junior (2000, p. 471), essas instituições serviriam às “[...] mães pobres, que necessitassem trabalhar, e poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos cuja tenra idade não lhes permitia mandá-los para a escola”.

Kuhlmann Junior (1998, p. 73) faz uma diferenciação entre os primeiros jardins de infância brasileiros e as creches. Para ele,

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'áste* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

Na interpretação de Kuhlmann Junior, as diferentes nomenclaturas institucionais distinguiriam, também, suas finalidades. As creches e as escolas maternas teriam um fim assistencialista e os jardins de infância teriam um fim educativo. Kramer (2001), por sua vez, considera que crianças de diferentes classes sociais receberiam formações distintas. Em sua perspectiva, as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho de cunho assistencialista e as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que visava à criatividade e à sociabilidade infantil (KRAMER, 2001).

O debate acerca da proteção à infância no Brasil se vê impulsionado com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922 na cidade do Rio de Janeiro. Nele surgem as primeiras propostas de regulamentação, no que concerne ao atendimento das crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância, bem como discussões acerca dos temas: educação, moral, higiene, papel da mulher, entre outros. Para Kuhlmann Junior (1999, p. 90),

O Congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, à sociedade e o Estado.

Os caminhos percorridos em prol da educação da infância no Brasil foram muitos. Interessa-nos, aqui, apresentar alguns fatos que possibilitem ao leitor observar algumas nuances desse processo. Não se intenciona apresentar uma história geral desse nível de ensino. Vale destacar que encontramos um rico debate acerca de inúmeras iniciativas que buscaram a proteção da criança, como buscamos demonstrar até aqui. Contudo, será a partir da década de 1960 que as intenções e as defesas da educação infantil começam a ganhar corpo na lei. As autoras Paschoal e Machado (2009) expõem a preocupação que envolve o atendimento de todas as crianças pequenas no Brasil, buscando apresentar as regulamentações que buscavam impulsionar esse processo. Segundo elas, o atendimento às crianças pequenas fora impulsionado pelo governo militar, ao outorgar a Constituição de 1967 e incluir a Educação Infantil no Artigo 176, preconizando a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo ser oferecida no lar e na escola, destacando a responsabilidade do Estado. Entretanto, esse governo apresentou pouca iniciativa para sua concretização, apenas reforçou o que determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/61. Vejamos:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Embora tenham sido incluídos as escolas maternas e os jardins de infância em um registro legal, na visão de Paschoal e Machado, pouco se faria pela sua organização, uma vez que não seriam exclusivamente da alçada do poder público a sua responsabilidade. Oliveira (2002) também destaca o papel do governo militar na alteração da educação da criança pequena. Para o autor,

Novas mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho, ocorridas em 1967, trataram o atendimento aos filhos das trabalhadoras apenas como questão de organização de berçários pelas empresas, abrindo espaço para que outras entidades, afora a própria empresa empregadora da mãe, realizassem aquela tarefa por meio de convênios. O poder público, contudo, não

cumpriu o papel de fiscal da oferta de berçários pelas empresas. Assim, poucas creches e berçários foram nelas organizados (OLIVEIRA, 2002, p. 108).

Oliveira (2002) e Paschoal e Machado (2009) assinalam que, na década de 1960, de forma bastante tímida, o Brasil definia, em Lei, a educação das crianças menores de sete anos. Mais tarde, com a revogação da LDBEN nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) pela Lei nº 5.692 de onze de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), é possível perceber que a política para Educação Pré-Escolar permanece acanhada, sem destaques e/ou especificidades em relação ao referido nível de ensino.

No entanto, a Lei nº 5.692/71, ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, trata da educação pré-escolar em seu artigo 19, § 2º, estabelecendo que “[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Recomenda ainda aos sistemas que estimulem “[...] as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, a educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971, Art. 61).

Mesmo prevista em Lei, o ensino para crianças pequenas não atingiu o esperado na prática, pois não acompanhou a proporção de sua demanda, já que não fazia parte do texto a obrigatoriedade do atendimento por parte do Estado. Segundo Sousa (1996, p. 41), “[...] as leis foram elaboradas de forma muito genérica, não contribuindo para disciplinar e responsabilizar os organismos públicos”. Elas ficaram, na realidade, restritas a algumas escolas nos grandes centros urbanos do país.

Com esse cenário, convencionou-se que a educação pré-escolar era aquela oferecida a qualquer criança com idade inferior a sete anos, pois somente a partir dessa idade a educação era obrigatória e oferecida nas escolas. Antes dos sete anos, a educação seria direito e dever da família e, como tal, não obrigatória. Diante desse contexto, mulheres, sobretudo mães trabalhadoras, participaram intensamente dos movimentos que reivindicavam a criação de creches no Brasil e, a partir de 1975, com a decretação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), do Ano Internacional da Mulher, a luta intensifica-se, pois

surge, também, no país núcleos de organizações feministas cujos participantes provêm, sobretudo, dos extratos médios da população.

No Brasil, o Movimento de Luta por instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas foi oficialmente em 1979, como resolução do primeiro Congresso da Mulher Paulista. De acordo com Rosenberg (1989), a base de sustentação desse movimento eram mulheres operárias, que reivindicavam creches e pré-escolas para trabalharem fora, por razões concretas, como aumentar a renda familiar.

A expansão da rede de creches, bem como de pré-escolas públicas no Brasil, ocorreu somente a partir de 1980, e esteve vinculada à pressão dos movimentos populares mais fortes em determinadas regiões da periferia. Entre os movimentos, destacam-se: movimento Luta por Creches, a Pastoral do Menor, além das Sociedades Amigos de Bairros, entre outras. Rosenberg (1989) assinala também que era período pré-eleitoral em São Paulo, quando se estabeleceram as eleições diretas para governador, de modo que a promessa de construção de Creches far-se-ia presente na pauta das promessas eleitorais. Contudo, o discurso presente em relação à criação de Creches era o de que sua instalação era muita cara, os custos de manutenção eram altos, por isso afirmava-se que o melhor era incentivar a participação de setores privados, e o Estado, por sua vez, contribuiria indiretamente, isto é, por meio de convênios.

Em relação à nomenclatura ou classificação dos estabelecimentos, ressaltamos que a Deliberação nº 020/78 - Indicação nº 001/78, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CEE) - Capítulo III, que fixa normas para Educação Pré-Escolar e funcionamento do Jardim de Infância, menciona quanto à denominação:

Art. 4º - A Educação Pré-Escolar será desenvolvida em estabelecimentos denominados: a) creche: para crianças de zero até dois anos de idade completos; b) Escola Maternal: para crianças de 2 até 4 anos completos; c) Jardim de Infância: para crianças de 4 até 6 anos completos. § 1º Liberdade de escolha do nome. É de livre escolha a denominação principal do estabelecimento, mencionando-se nela, porém, obrigatoriamente, a expressão 'Ensino Pré-Escolar', acompanhada da modalidade respectiva. § 2º Integração no 1º grau. O jardim de Infância poderá funcionar integrado à escola de Ensino de 1º Grau ou isoladamente (PARANÁ, 1978, p.16).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil adquiriu maior destaque no cenário nacional. Assim, a Educação Infantil (com o acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos às creches e pré-escolas) passou a ser obrigação do Estado e direito da criança. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, contribuíram para que a Educação Infantil fosse considerada, pela primeira vez, como etapa da Educação Básica. Tal como determina a LDBEN nº 9.394/96, em seu título V, cap. II, seção II, Art. 29:

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até os seis⁵ anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

E mais, a Deliberação 003/99 do Conselho Estadual de Educação (CEE), em seu Art. 6º, ressalta:

A educação infantil deve cumprir com suas duas funções: educar e cuidar, sendo estas indispensáveis e indissociáveis, para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, estimulando a criança a interessar-se pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Isto deve ocorrer, num processo prazeroso, que valorize o lúdico, a cultura, as múltiplas formas de comunicação, diálogo e interação (BRASIL, 1999).

É possível perceber que o cuidar e o educar são conceitos que estiveram presentes, de forma diferente, no transcorrer da história da educação infantil no Brasil. No contexto atual, espera-se que a instituição de educação infantil atue com esses dois fins, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiar da infância. Educar e cuidar na instituição de educação infantil

⁵ A lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Durante esse período, os sistemas de ensino terão prazo para adaptar-se ao *novo modelo de pré-escolas*, que passarão a atender crianças de 4 e 5 anos de idade.

significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de classe, gênero, etnia ou religião.

3 A IDEALIZAÇÃO DE UM SONHO... ONDE E COMO TUDO COMEÇOU

Nesta pesquisa, tem-se como intuito narrar o percurso de idealização e implantação da primeira pré-escola municipal de Maringá, denominada Unidade Polo de Ação da Pré-Escola – a UPAPE. Para tanto, faz-se necessário recuperarmos a história e memória que antecede essa instituição, isto é, onde e como tudo começou. Segundo uma das idealizadoras e ex-diretora da UPAPE, Norma Deffune Leandro, quando aluna do terceiro ano da Escola Normal, ‘sonhava’ em implantar um espaço que favorecesse a educação das crianças pequenas, semelhante aos que havia experimentado em sua infância. Um espaço educacional que respeitasse e valorizasse o direito à infância, sobretudo a especificidade de cada criança. Diante desse sonho, o qual pretendia tornar realidade, ela nos relata que, um dia, ao passar por um ateliê de Arte, situado na Avenida Cerro Azul, a proprietária do estabelecimento que lhe conhecia de vista convidou-a para entrar e, em seguida, lhe fez uma proposta, perguntando se teria interesse em ser sua sócia em uma ‘escolinha’. Segundo a depoente,

Ela falou assim: Nossa menina! Eu tô com um projeto na cabeça, ela. Mas não sei fazer. Eu falei: O quê? Ai, eu queria tanto, você não quer ser minha sócia, de uma ‘escolinha’? Queria abrir uma escolinha! Mas não isso, isso daqui não é uma escola é um ateliezinho, eu quero abrir uma escola. Eu falei: Ah! Mas eu não tenho capital pra isso. Na época, eu não tinha mesmo. I, até podia pedir pro meu pai, mas fiquei meio assim, tava terminando o segundo grau, né [...]. Ela falou assim: Ah! Eu tô atrás de quem gosta de Arte e pelo jeito você vai se envolver barbaridade.

Ao receber o convite, no final da década de 1960, a estudante Norma ficou honrada, mas, ao mesmo tempo, preocupada. Sabia que não teria condições financeiras para investir no projeto. Ela não queria ficar dependendo dos favores de seu pai que, na época, tinha condições de ajudá-la. Assim, disse a proprietária do Ateliê – Aparecida Gonçalves, vulgo Cidinha –, que iria pensar no assunto e que daria um retorno o mais breve possível. Ressalta a professora Norma que, passados alguns dias, Cidinha lhe chama, dizendo:

Você lembra da minha proposta? Lembro! Eu tô pensando! [...], mas acho que [...] é meio complicado. Aí, ela falou assim: Mas a

gente arrisca! Eu falei: Eu não sou formada pra fazer um projeto. Ela falou assim: Você tem algum relacionamento com o pessoal da Prefeitura? Eu conheço, o professor Renato é amigo do meu pai, é amigo das minhas irmãs, foi professor delas. O professor Renato Bernardi era o Secretário da Educação [...]. Foi o primeiro secretário da Educação [...]. O prefeito era o Adriano José Valente e o meu pai era amicíssimo do Adriano [...]. Aí, eu fiquei pensando e disse: Eu tenho uma sugestão pra você: Eu frequentei quando criança, o parquinho D'Água Branca em São Paulo, ela não conhecia. Era o grande sonho meu quando eu vinha do mato pra ir pra São Paulo, a vovó mandava a empregada me levar [...]. Tinha as jardineiras, tinha lanche, tinha horário, tinha programação, tinha ginástica, tinha piscina, monte de coisa. Era um parque todo fechado, um quarteirão, né [...]. E aí eu comecei a pensar naquilo, pensar, pensar. E falei: Nossa, mas é uma coisa legal!

Nessa época, Norma residia e trabalhava em Paiçandu, exercia a função de inspetora de ensino em uma das escolas da cidade. Destacamos, ainda, que sua família, por ser bem sucedida na região, possibilitou-lhe, desde a infância, o contato com lugares e culturas diferentes, ou seja, Norma era uma pessoa vivida, viajada, pois, desde pequena, ia a São Paulo, na companhia de sua irmã, visitar seus avós. Lá participava de atividades extraescolares no Parque Infantil (PI) D'Água Branca, entre outros ambientes. Assim, a depoente expõe que, ao resgatar essas lembranças, revigora o desejo de falar com seu pai sobre a implantação da 'escolinha' na cidade de Maringá:

Aí conversei com o meu pai [...]. Ele falou assim: Vamos conversar com o Renato, você vai lá e conversa. O Renato era uma pessoa muito apaixonada pela Educação [...] ele era professor de Geografia, não tinha nada a ver com o negócio nosso [...]. Aí, eu vim com o papai e conversamos com o Adriano [...] pra ver se havia possibilidade [...]. Aí, ele falou: Ah, não é comigo! Tem que ir lá, no Renato Bernardi.

O depoimento deixa ver os sujeitos envolvidos no processo e o caminho percorrido para a implantação de uma ideia ou um sonho. Detalhes que apenas podem ser percebidos pelos relatos das vivências. Para tanto, o envolvimento familiar e as influências exercidas por sujeitos anônimos, como o pai da depoente, deixam transparecer a dinâmica ocorrida na pequena cidade do interior, Maringá. Segundo ela, o secretário da Educação e Cultura, Sr. Renato Bernardi, não a teria atendido com entusiasmo, pois estava com sérios problemas nas escolas rurais.

Analisando a situação posta pelo secretário da Educação e Cultura, Norma teria feito uma proposta, algo que não exigiria tantos recursos da Prefeitura municipal, ou seja, solicita apenas um espaço fechado. Ela sugere a Praça Napoleão Moreira da Silva, por considerar um espaço amplo, central e que já possuía alguns brinquedos. Assim, relata:

Ele falou assim: Eh! Eu tenho tantos problemas, as escolas rurais tão tudo caindo, porque era tudo assim, nas fazendas, né. [...] Eu tinha visto, tinha uma fonte luminosa, era uma sujeira na praça que era uma coisa louca, na Praça da Pernambucana (Praça Napoleão Moreira da Silva). Aí eu falei pra ele: Escuta! Eu vou fazer uma proposta. A única coisa que eu vou pedir pra você, se você manda por uma tela pra fechar [...]. Aí ele falou assim: Ah! isso eu posso fazer! [...] Agora não posso pagar salário, não posso manter as despesas e não posso te dar móveis.

Pelo relato, é possível observar que a Prefeitura, embora demonstrasse interesse, possuía outras prioridades. Novamente, diz a depoente ter contado com a ajuda de seu pai para iniciar o projeto. Ele, ao ouvi-la, lhe diz: “Filha, faz! Vai falar com a moça que falou com você”. Assim, com o apoio da Prefeitura, do seu pai e das doações de materiais da comunidade maringaense, iniciam-se as atividades na Praça Napoleão Moreira da Silva, região central de Maringá.

3.1 Maringá: uma cidade em expansão

Maringá foi fundada no dia 10 de maio de 1947, como distrito de Mandaguari. Foi elevada a município pela Lei nº 790, de 14 de fevereiro de 1951, com os distritos de Iguatemi, Floriano e Ivatuba. Em 09 de março de 1954, foi instalada a Comarca de Maringá. Essa cidade está situada na região Sul do Brasil, ao Norte do Estado do Paraná, sendo uma das cidades polo da região, resultado de uma privilegiada situação geoeconômica e do pré-dimensionamento que a ela foi aplicado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CIA).

Nesse contexto, à medida que a Companhia colocava à venda as glebas, ia aumentando as vias de acesso, implantando os núcleos urbanos – patrimônios. Os engenheiros da Companhia, conhecendo a topografia da região, traçaram

metas para o seu crescimento e desenvolvimento, sendo uma delas a demarcação da linha férrea e da estação ferroviária, criando, assim, o primeiro núcleo de povoamento – Maringá Velho. Apesar disso, a Companhia estimulava a vinda de moradores e de investidores para o outro núcleo – Maringá Novo – a fim de servir como ponto de apoio para a ferrovia e, ali, edificar definitivamente a cidade de Maringá, nas imediações da estação ferroviária.

Em 06 de maio de 1947, foi vendido o primeiro lote urbano na região do Patrimônio, conhecida depois como Maringá Novo. Todos que adquirissem terrenos ali assumiam o compromisso de imediatamente construir um imóvel no local. Os investidores construíam casas e ficavam aguardando inquilinos para alugá-las, ou seja, nos anos de 1947 e 1948, Maringá ficou conhecida como “cidade fantasma”, devido às inúmeras casas vazias na sua parte nova, recém-loteada. Isto posto, reiteramos que, por uma cláusula inserida nos contratos de compra e venda, a Companhia obrigava os adquirentes de datas situadas no perímetro urbano a construírem no prazo de um ano. Foi a forma que a empresa encontrou para apressar o crescimento e desenvolvimento da cidade.

A Companhia vendia os lotes para pagamento em até quatro anos e mesmo quando, por qualquer circunstância, o sitiante não conseguia saldar o seu compromisso no prazo estipulado, a propriedade não lhe era tomada (LUZ, 1999, p. 129).

A cada novo patrimônio, a Companhia designava um gerente para cuidar da colonização e das vendas de lotes. Assim, em 1942, o engenheiro Alfredo Werner Nyffeller assumiu a incumbência da condução das obras da Companhia, visando à implementação do Patrimônio cujo nome – Maringá – fora sugerido pela senhora Elizabeth Thomas, esposa do presidente da CIA, visto ser o nome de uma música de sucesso nacional na época. Segundo depoimento de Alfredo W. Nyffeller, os primeiros anos da nova cidade eram

Ruas de terra, mal definidas e com terrenos de um lado e de outro onde se viam raízes e troncos semicarbonizados. Muita poeira em dia de sol e lama até os tornozelos em dia de chuva. Era uma beleza ver a mata pertinho: altas perobas, figueiras, paus-d’alho, tudo ao alcance dos olhos bastando chegar à janela. Havia muitos veículos de tração animal: charretes e carroças. E muita gente

andava a cavalo (COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, 1975, p.141).

Em outras palavras, a maioria das pessoas que instalaram suas residências na cidade era considerada simples, habituada ao trabalho e disposta a enfrentar dificuldades, como a precariedade das estradas, a falta de saneamento básico, de assistência médica etc. A iluminação, por exemplo, era a lamparina ou o lampião de querosene. A água era obtida dos córregos próximos, nas minas ou, quando possível, nos poços que eram perfurados.

As ruas e praças não tinham arborização, nem iluminação; as primeiras, mal-conservadas, apresentavam-se cheias de buracos. A vila lembrava, então, uma povoação abandonada, o que lhe justificava o epíteto (LUZ, 1999, p. 139).

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Maringá (1978-1979), a cidade, como consequência do seu crescimento, teve o surto cafeeiro, que criou, nesta região, uma das economias mais sólidas do Estado e do País. Por ser circundada por terras férteis e próprias para o cultivo do café, teve uma área agrícola de influência de mais de 300.000 alqueires. Vale destacar que alguns sitiantes criavam bovinos, suínos e galinhas que os ajudavam a manter suas famílias. Muitos plantavam também mandioca e até cana-de-açúcar, com a qual fabricavam o melado, mas foi o café que fez com que muitos agricultores melhorassem de vida, movimentando, assim, a economia da cidade.

Com a primeira colheita de café, quase sempre no quarto ano, é que a situação dos agricultores melhorava. A produção de cereais não dava grandes lucros, mas possibilitava à família se manter durante os primeiros anos. Os preços desses produtos eram baixos e muitas vezes a produção se perdia por falta de comprador. Só o café dava um rendimento melhor, embora o seu cultivo fosse mais trabalhoso, sua colheita demorasse alguns anos e houvesse o risco de geada (LUZ, 1999, p. 129).

Contudo, foi o lento empobrecimento das terras dedicadas à cultura cafeeira no interior paulista que deu origem à progressiva colonização da região norte paranaense. Assim, Maringá surge no período de ouro do ciclo do café,

mais tarde substituído pelas culturas de soja e trigo, cana-de-açúcar, algodão e milho, trazendo elevados índices de produtividade e crescimento à cidade.

Reiteramos que, com o passar dos anos, a cidade foi se desenvolvendo e apresentando características próprias, tais como: topografia plana; beleza no seu traçado urbano; amplas ruas e avenidas com canteiros; bosques urbanizados com lagos artificiais; praças arquitetadas; iluminação; arborização intensa, podendo ser chamada de “Cidade Verde”. No plano da cidade, foram reservadas, também, áreas para as escolas, igrejas, praças, hospitais, parques infantis, logradouros públicos, além de seis alqueires destinados ao esporte, o que incluía o futuro estádio municipal. Segundo reportagem da revista *Manchete*, suplemento especial (1972), citado por Maringá (1978-1979), aos 30 anos, Maringá coloca-se como a 4ª cidade de maior progresso no Estado, polarizando uma infraestrutura das mais elevadas, tendo apresentado, em 1972, aos 25 anos, a segunda renda *per capita* do País.

Nesse contexto, destacamos que Jorge de Macedo Vieira e sua equipe realmente planejaram uma cidade ultramoderna, distribuída da seguinte forma: uma avenida principal, Av. Brasil, que atravessaria a cidade de ponta a ponta; bairros rigorosamente planejados, subdivididos em lotes (terrenos menores), que formariam as diversas zonas, cada qual destinada a uma finalidade: zonas residenciais destinadas à classe média, zonas residenciais populares, zona industrial, centro cívico, aeroporto, estádio municipal, núcleos sociais etc.; o comércio ficaria concentrado na zona 1, onde ainda se localizariam os edifícios públicos do centro cívico: Prefeitura Municipal, Fórum, Biblioteca Municipal e Agência dos Correios e Telégrafos. No centro cívico, também seria construído um hotel, conhecido como Bandeirantes Hotel e a Futura Catedral, hoje Catedral Nossa Senhora da Glória, cuja arquitetura, em estilo arrojado e futurista, tornou-se símbolo turístico da cidade, sendo considerado o décimo monumento mais alto do mundo e o 1º da América Latina. Na zona 1, ainda se concentrariam, fora da área denominada “Centro Cívico”, estabelecimentos bancários, centrais de telefonia, mercado público, estações rodoviária e ferroviária. As zonas 2 e 5 foram consideradas como áreas de categoria residencial; a zona 4 seria destinada a residências populares, ao lado da Vila Operária; e na zona 3, ficariam faixas destinadas à fixação do Parque industrial.

Nenhuma casa poderia ser construída fora do planejamento geral e, nas zonas residenciais, os moradores deveriam deixar um espaço na frente, para constituir jardins e muros.

Conforme o aumento do núcleo populacional, surgiram, também, as lideranças políticas. Entre os primeiros líderes locais, destacaram-se Ângelo Planas e Napoleão Moreira da Silva. Ambos eram comerciantes, sendo o primeiro proprietário de um dos maiores estabelecimentos de secos e molhados da região. Em 1947, a União Democrática Nacional conseguiu eleger para a Câmara Municipal de Mandaguari o irmão de Ângelo Planas – Arlindo Planas, com 139 votos; o Partido Social Democrático (PSD) elegeu, na mesma ocasião, Napoleão Moreira da Silva, com 98 votos. Este último, ao se desentender com o prefeito de Mandaguari, Sr. Décio Medeiros Pullin, transfere-se para o partido União Democrática Nacional (UDN). Organizados esses três primeiros partidos, aos quais se acrescentaram, posteriormente, o Partido Social Progressista (PSP) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), estava definido o pano de fundo sobre o qual iriam se travar as lutas políticas do futuro município de Maringá. Posteriormente, outros partidos foram surgindo.

Outra característica marcante da cidade de Maringá é que sua constituição se fez, e se faz, por diversas etnias, em função da corrente migratória, ou seja, a cidade apresentava, e apresenta, um meio cultural múltiplo, destacando-se em suas representações folclóricas de origem, com diversos grupos premiados internacionalmente. Possui colônia japonesa de importante influência na comunidade, assim como portuguesa, árabe, alemã, italiana etc. A tenacidade do povo que aqui se instalou, apesar das dificuldades do princípio; a luta dos que vieram depois, trazendo seu conhecimento e seus ideais; o amor dos que aqui nasceram; o trabalho desta gente empreendedora e laboriosa fizeram desta uma cidade viva, acolhedora e dinâmica, surpreendendo a todos os que a conhecem, pela sua beleza e qualidade de vida.

3.2 A praça Napoleão Moreira da Silva e suas transformações

Entre os anos de 1948 e 1957, a Praça Napoleão Moreira da Silva era conhecida como Praça da Rodoviária. Nela concentrava-se um número grande de embarque e desembarque de pessoas, bem como um movimento de ônibus, carroças, charretes, entre outros meios de transporte. Devido à sua localização central, muitos adultos, além de crianças, ficavam perambulando pela praça com o intuito de vender seus produtos ou prestarem outros serviços que lhes ajudassem no aumento e/ou sustento de suas famílias.

Na imagem a seguir, visualizamos a instalação de vários comércios (a maioria de alvenaria e alguns com dois andares) no arredor da praça, o que atraía, ainda mais, a vinda das pessoas dos bairros periféricos e dos municípios vizinhos.

Figura 1 – Praça da Rodoviária – Final da década de 1940



Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura

Observamos, na Figura 1, que o lugar era amplo e aberto. Aparentemente, não existia nenhuma sinalização para organizar os veículos nem a passagem dos

pedestres. O calor era excessivo, pois não havia árvores, plantas na estação e, além do mais, o espaço não era iluminado. De modo geral, a Rodoviária não tinha uma boa estrutura. Existia apenas uma construção pequena de alvenaria com cobertura de telha no centro da praça e alguns bancos de madeira do lado de fora da obra. Nas paredes dessa pequena construção, os moradores fixavam anúncios de serviços, cursos, panfletos, entre outras informações que julgassem importantes. Mas estas são características de uma cidade que acabava de se formar.

Embora o espaço fosse conhecido como Praça da Rodoviária até 1957, em 1952, inúmeras transformações surgem no local como, por exemplo, a retirada da estação rodoviária. Visualizamos, na Figura 2, que árvores são plantadas no local, sendo estas protegidas por colunas de concreto e fios de arame; além disso, por se tratar de um espaço amplo e aberto, era, cotidianamente, utilizado pelos veículos como estacionamento. Já os pedestres e ciclistas utilizavam o espaço para travessia de uma rua a outra. Destacamos, ainda, que não existia calçada na praça, fazendo com que muitos moradores, principalmente em dias de chuva, andassem nas ruas e avenidas que já eram pavimentadas. As Avenidas Brasil e Duque de Caxias e as Ruas Santos Dumont e Vereador Basílio Sautchuk cercam, até hoje, a referida praça, localizada na região central da cidade.

Na foto, observamos, também, o crescimento e o desenvolvimento da cidade, pois prédios de alvenaria com dois, três ou mais andares são construídos; aumenta-se a quantidade e a variedade de comércio na área central, bem como o número de moradores, vindos de outras regiões do Brasil e do exterior para tentar uma vida digna e justa em Maringá. Assim, muitos moradores foram atraídos para esta região, devido à produtividade da terra, sobretudo pelo surto cafeeiro que melhorou a vida de muita gente.

Figura 2 – Praça da Rodoviária – Década de 1950



Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura

Em 1957, a praça recebe o nome de Napoleão Moreira da Silva, homenagem prestada a um ex-vereador da cidade de Maringá, morto em acidente aéreo, no dia 10 de abril de 1957. Segundo Antonio Padilha Alonso e Osvaldo Reis (2008), Napoleão era um homem influente na política da cidade, sendo uma de suas preocupações a educação escolar da população que crescia espantosamente. Ele achava inconveniente tirar do convívio da família crianças ainda muito pequenas para estudarem em outras localidades, então, batalhou para instalar uma escola oficial em Maringá, ou seja, a primeira escola do município, que atenderia crianças da 1ª à 4ª série do ensino primário.

[...] juntamente com Ângelo Planas e Otávio Perito, a instalação da primeira escola de Maringá, numa pequena casa de madeira, uma sala apertada sem janelas, uma mesinha, um quadro-negro improvisado, 18 carteiras feitas a facão. A Casa Escolar do Maringá Velho foi concluída no dia 26 de março de 1946, abria-se as portas do saber com o combate ao analfabetismo. Com 48 alunos inscritos, começaria a funcionar a primeira escola de Maringá. O trio ficou sabendo da vinda de uma normalista do Rio de Janeiro, que estava (em visita a parentes) em Cambé e a convidaram para vir a Maringá. A professorinha era DIRCE DE AGUIAR TUPAN e seu templo, a Casa Escolar do Maringá Velho

que funcionou até agosto de 1947, depois passou a chamar-se Escola Isolada do Maringá Velho. A primeira escola foi erguida com recursos dos moradores [...]. Da Escola Isolada do Maringá Velho, nasceu o Grupo Escolar do Maringá Velho, depois Grupo Escolar Visconde de Nácar⁶ [...] (ALONSO; REIS, 2008, p. 30-31).

É por esta e outras conquistas que Napoleão Moreira da Silva recebe a homenagem. Em 1962, o arquiteto José Augusto Bellucci é convidado pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CIA) a revitalizar a praça. Ele tinha como missão melhorar o espaço, deixando-o moderno e inovador, bem diferente do que existia até então. Na Figura 3, podemos visualizar essas mudanças.

Figura 3 – Praça Napoleão Moreira da Silva – Final da década de 1960



Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura

É possível dizer que o projeto da praça era ousado em sua arquitetura, pois explorava linhas retas e curvas nos bancos e canteiros do local, trazendo um ar

⁶ Ver: RODRIGUES, Adalgisa Silva. **Educação de jovens e adultos**: memórias do grupo escolar noturno Visconde de Nácar em Maringá (1947-1958). 2009. f.106. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

de inovação e modernidade. Destacamos, ainda, que o espaço era revestido por concreto e áreas verdes, com iluminação e arborização. No canto superior, do lado direito da imagem, existia um espaço destinado às crianças. Segundo relato, tal espaço era aberto e continha alguns brinquedos, como, por exemplo, gangorras, escorregadores, entre outros, que atraíam os pequenos moradores. É somente em 1969, por intermédio da professora Aparecida Gonçalves e da estudante Norma, que a prefeitura cerca o espaço. Afinal, iniciaria, na Praça Napoleão Moreira da Silva, um projeto denominado pelos maringaenses como “Parquinho da Praça” ou “Parquinho Infantil”, um espaço extraescolar que atenderia crianças de, aproximadamente, três a doze anos de idade.

3.3 O “Parquinho da praça” e suas características

As atividades para crianças pequenas, na Praça Napoleão Moreira da Silva, iniciaram-se em meados de 1969, onde funcionou, aproximadamente, por seis a oito meses. Os materiais necessários para o desenvolvimento dessas atividades eram doados pelas próprias idealizadoras e pela comunidade, quais sejam: tintas, papéis, tecidos, madeiras, tampinhas, pedras, entre outros. Em depoimento, a professora Norma Deffune Leandro descreve a infraestrutura do espaço:

Ela (Cidinha) tinha as mesas, duas ou três, mas eram mesinhas pequenas. Aí, meu pai fez uns cavaletes, mandou umas madeiras, tinha serraria, né. I, fizemos mais uns bancos, mais umas coisas. A Cidinha levou o que ela tinha né [...]. Tinha ali, uma coberturinha que era apoio do guarda [...], coisa mínima [...]. Era uma cobertura de uns dois metros e meio, mais ou menos, por quatro metros, não mais que isso. Ali, eles guardavam as ferramentas, se escondiam da chuva [...]. Aí, a gente começou a trabalhar, a Aparecida levou as tintas. Aí, ela me ensinou a fazer tinta, que eu não sabia [...]. Ela foi minha professora, nesse primeiro momento. Me ensinou a fazer massinha [...] Era tudo nosso! Pincéis não tinha, a gente fabricava os pincéis com trapinho, com capinha de mamona, com algodão, com estopa, com retalhinho, sabe? [...] Tinha tanque de areia [...] tinha um banheiro [...] um fogão encostadinho ali, só pra fazer tinta [...] tinha bastante espaço, árvore, planta [...] tinha alguns brinquedos.

Na Figura 4, é possível visualizarmos a materialidade do “Parquinho da Praça”, sendo esse espaço considerado pequeno e cercado por alambrados. Isso intencionava o controle em relação às crianças que entravam e saíam do “Parquinho”. Reiteramos, ainda, que o espaço proporcionava não apenas segurança aos seus frequentadores e ao seu espaço material, mas definia um ambiente com ordenamento e funcionamento próprio. O isolamento desse espaço possui sentido, o que significa que realizaria no seu interior algo diferente do exposto fora dele. Quem o frequentasse deveria obedecer às regras e normas estabelecidas pelas dirigentes do projeto.

Figura 4 – “Parquinho Infantil” – Praça Napoleão Moreira da Silva



Fonte: Gerência de Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura

A imagem deixa ver que o espaço foi preparado para o fim a que se destinava: atender as crianças pequenas. O “Parquinho da Praça” foi, em sua totalidade, revestido de areia. Foram preservados brinquedos como o escorregador, a gangorra e o gira-gira, que já existiam no local. No interior desse

espaço fechado, havia uma pequena cobertura em alvenaria onde eram guardados materiais, como, por exemplo, o fogão, que era utilizado para preparar as tintas, e a massa de biscoito. Nessa cobertura, visualizamos duas janelas: a menor era a do banheiro utilizado pelos que frequentavam e atuavam no projeto e a maior era a da despensa ou almoxarifado onde ficavam guardados os bancos, os cavaletes, bem como as tintas, as mesas, espátulas, os pincéis, entre outros objetos e materiais que eram utilizados pelas crianças. As atividades de Arte eram propostas embaixo e nos arredores dessa cobertura, um dos poucos lugares com sombra, pois as árvores eram pequenas. A visibilidade do trabalho desenvolvido na praça era possível a todas as pessoas que circulavam pelo local, bem como era permitido às crianças e às fundadoras do projeto uma visão geral de toda a área central de Maringá.

No “Parquinho da Praça”, as atividades eram realizadas durante a semana – de segunda à sexta-feira. Não havia um horário fixo de atendimento às crianças, elas podiam entrar e sair a qualquer momento. Cotidianamente, eram sempre as mesmas crianças que frequentavam o local, mas por situar-se em uma área central, sempre aparecia criança diferente. A divulgação do espaço era feita pelas próprias crianças, o que atraía, constantemente, novos frequentadores. Para ter controle da quantidade de crianças que frequentavam o espaço, as idealizadoras anotavam seus respectivos nomes em um pedaço de papel.

Segundo depoimento, eram atendidas, em média, de setenta e cinco a cem crianças por dia. As idealizadoras se revezavam nas atividades, ou seja, no período da manhã ficava uma e no período da tarde outra, pois ambas tinham compromisso com outras instituições escolares. Não eram oferecidos às crianças uniformes nem mesmo assistência médica ou alimentar, exceto em datas comemorativas, como festas juninas, dia da criança, entre outras, em que as idealizadoras compravam pipoca ou doce para distribuírem entre eles. A Prefeitura não contribuía com nenhuma despesa do ‘Parquinho’, porém seu papel foi fulcral, pois cedeu o espaço físico, fez algumas melhorias, como colocar alambrado, e disponibilizou, também, um vigia (que já era funcionário da prefeitura) para tomar conta da praça e da segurança de todos que frequentassem o local.

Embora houvesse inúmeras dificuldades para a concretização dessas atividades, as expectativas eram boas, pois a cada dia aumentava o número de crianças que frequentava o espaço, ou seja, a praça ficava repleta de crianças que, em sua maioria, eram consideradas carentes. Segundo depoimento, crianças de classe mais elevada começaram a frequentar o “Parquinho”, pois se sentiam atraídas pela dinâmica do ambiente, que não cumpria nenhum tipo de programa curricular.

Para não reproduzir a dinâmica escolar, as atividades desenvolvidas na praça eram voltadas ao lúdico, predominantemente, brincadeiras, jogos tradicionais infantis, entre outras relacionadas à arte e à música. Assim, esse espaço configurava-se como um ambiente que garantia o direito de brincar e de expressar-se das mais variadas formas. De modo geral, eram desenvolvidas atividades de pintura, música, artesanato, biscoito, confecção de brinquedos, entre muitas outras atividades. Estas, além de desenvolverem a criatividade, a imaginação e o intelecto das crianças, tinham como função principal ocupar-lhes o tempo, pois muitos menores ficavam perambulando pelas ruas, uma vez que eram, em sua maioria, crianças pedintes, mendigos, engraxates, ou seja, de famílias trabalhadoras que não tinham onde nem com quem deixar seus filhos. Norma expõe, ainda, que esse projeto era mais um serviço de terapia social.

A gente conhecia o processo (em São Paulo) que era uma coisa fabulosa, eles tinham exposições [...]. Não era uma escola era um clube de cultura, sabe? Depois entrou a Pré-Escola [...]. Até então a gente não tinha mexido com isso, tinha uma noção, mas não tava preparado pra tanto [...]. O objetivo era tirar aquelas crianças que tavam sem nenhuma visão de mundo e começar a refinar um pouco essas crianças, fazerem eles sentirem a importância da música, sem a gente ter preparo, sentir a sensibilidade da arte, da pintura, da modelagem, melhorar o comportamento das crianças, porque as crianças eram de cata bosta de cavalo e jogar nos outros [...]. [...] Era terapia social, tá. [...] o intuito era [...] pegar essas crianças que não tiveram oportunidade de vida, i, engajá-las com uma nova visão de infância, com uma visão mais colorida [...]. O que a gente queria era polir aquele pequeno ser [...] que tava ao léu, perdido, ali. Realmente foi isso que aconteceu, né. Foi uma vontade de prestar um serviço diferenciado pra Maringá e a gente queria, em cada praça, já que a cidade tinha várias praças que tivesse em cada praça um parquinho i ao invés de acontecer isso foi a primeira Pré-Escola que nasceu dessa ideia municipal.

Vale destacar que o sucesso obtido no desenvolvimento das atividades do “Parquinho” gerou, em contraponto, alguns transtornos, isto é, algumas instituições escolares teriam reclamado no gabinete do prefeito que as crianças estariam deixando de frequentar as escolas para ficarem brincando na praça. Assim, as responsáveis pelo projeto foram chamadas para prestar os devidos esclarecimentos ao secretário da Educação e Cultura, que, na época, era o Dr. Luiz Gabriel Sampaio, pois o seu antecessor – Sr. Renato Bernardi, tinha ganhado as eleições para Deputado Estadual e se mudado para Curitiba. Com essa conversa, o secretário da Educação e Cultura interessou-se pela criação de uma instituição voltada às crianças pequenas na cidade. A intenção era constituir uma escola diferente, em que as crianças pudessem se desenvolver brincando, realizando atividades significativas, e a teoria pudesse estar atrelada à prática, ou seja, uma instituição moderna que surpreendesse a todos. Assim, conta a professora Norma:

Quando nós começamos isso, foi assim, o que a gente mais queria, era provocar mesmo. Foi o que a gente conseguiu fazer. Foi tão fabulosa a ideia que a gente começou a gerar conflito em todas as escolas de periferia, da região. E foi nessa denúncia, que era pra gente ter sido massacrada, foi a nossa grande glória [...]. Com cinco meses, nós já estávamos gerando conflito [...]. Eu acho que o nascimento da UPAPE começou com a história dos ‘Parques’, eu tenho a impressão que este projeto veio na minha mente desde a infância, sabe?

Com a descrição do relato acima, fica nítido que a criação do “Parquinho da Praça” foi inspirada na vivência, sobretudo, na infância da professora Norma que, ao visitar seus avós na cidade de São Paulo, frequentava os Parques Infantis (PIs) daquela cidade. Assim, ao aceitar o convite para tornar-se sócia de uma “escolinha” em Maringá, resolve colocar em prática algumas de suas vivências. Contudo, as condições de atendimento, a estrutura física e humana do “Parquinho da Praça” eram bem diferentes dos PIs vivenciados pela professora em São Paulo. Afinal, trata-se de duas cidades com realidades distintas.

3.4 Fonte inspiradora: os parques infantis de São Paulo

Em São Paulo, o grande poeta brasileiro Mário de Andrade foi um dos idealizadores e diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município, quando criou, em 1935, dentre tantos programas para o operariado, o Parque Infantil (PI) para as crianças de três a doze anos. Os Parques Infantis podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (FARIA, 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para as crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentar-se em locais amplos e arejados que não fossem uma sala de aula. Segundo Faria (1993, p. 6), o paulistano Mário de Andrade se preocupava com “[...] a educação dos filhos dos operários e com a elevação da sua cultura, contribuindo para retirar o Brasil do 'atraso' e construir a identidade nacional brasileira”.

Os objetivos dos PIs eram educar, assistir e recrear. Assim, a preocupação dos parques não era quanto ao preparo das crianças para a escolaridade, pois não possuíam disciplinas em seus currículos e não atuavam na pré-alfabetização das crianças. O foco era o aspecto lúdico, o desenvolvimento das crianças por meio das artes, das brincadeiras e dos jogos, complementando o aluno formado pela escola. Pode-se afirmar que os Parques Infantis foram criados para resolver os problemas dos filhos dos operários que não tinham um local apropriado para deixar seus filhos. Em outras palavras, esses locais faziam parte de um ousado projeto político pedagógico voltado para a saúde, higiene, o lazer e a cultura, além de assegurar o direito à infância, que é o brincar. Para Faria (2002, p. 84),

Apesar dos PI's e do próprio Departamento de Cultura servirem para disciplinar o lazer da classe operária ele também garante o direito ao tempo livre através do espaço público planejado para esse fim. Destacando a criança em idade pré-escolar, esse direito ainda assume maiores proporções, pois a recreação planejada, observada e estudada pode ser entendida como uma forma de garantir o direito a própria infância (já que, em se tratando de classe operária essa situação – a situação infantil, o direito de ser criança – não existe).

Na visão dos idealizadores dos Parques, a vivência de rua criava nas crianças costumes antissociais, aumentava os acidentes, além de ocasionar o aparecimento de marginais mirins. Para Miranda (1936), a melhor solução seria a frequência das crianças aos Parques Infantis, pois as escolas existentes eram individualistas e dotadas de um sistema arbitrário de cultura, nas quais as crianças passavam grande parte do tempo sentadas e sem “práticas de experimentação”. Em São Paulo, no início da década de 1940, existiam sete Parques Infantis. As atividades aconteciam no período diurno e, no período das 18h às 22h, as instalações eram destinadas ao Clube de Menores Operários, ou seja, para jovens de 13 a 21 anos.

Se, por um lado, os Parques Infantis de São Paulo inspiraram a criação do “Parquinho da Praça”, por outro, da mesma forma que na capital paulista, as atividades desenvolvidas na Praça Napoleão Moreira da Silva foram as precursoras da criação da rede de educação infantil maringaense. Essa experiência, que aliou interesses da educação pública municipal à iniciativa de duas jovens da comunidade local, alimentou a demanda pela criação de espaços que pudessem atender as crianças pequenas, filhas de trabalhadores.

O interesse e a necessidade da população, percebida pelo grande número de crianças que frequentavam o “Parquinho”, pode ter sido o motivo que, na época, levou o prefeito em exercício, Adriano José Valente, e o Secretário da Educação e Cultura, Dr. Luiz Gabriel Sampaio, a querer conhecer de perto instituições fundadas por grandes empresas no Estado de São Paulo, especificamente, na cidade de São Bernardo do Campo. Segundo depoimento, nessa região, funcionavam as mais modernas instituições infantis que, na época, eram chamadas de jardim da infância. É nesse momento que Norma Deffune Leandro e Aparecida Gonçalves convidam a normalista Liuba Kolicheski para fazer parte da equipe que implantaria na cidade de Maringá, na década de 1970, a primeira pré-escola municipal.

4 O INÍCIO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DE MARINGÁ - PR (1970-1974)

A intenção de implantar um espaço institucional destinado às crianças em idade pré-escolar em Maringá estava aliada à preocupação em fazer algo inovador. Inovador no que concerne à proposta pedagógica e ao seu espaço físico. Uma educação que valorizasse e respeitasse as particularidades infantis, sobretudo a ludicidade, a afetividade e a inserção dos educandos no contexto social. E mais, uma instituição que arquitetonicamente não fosse padronizada ou limitada, beneficiando, assim, espaços interativos em toda a comunidade escolar.

Para tanto, em 1970, após o sucesso das atividades desenvolvidas na Praça Napoleão Moreira da Silva, surge por parte do prefeito Adriano José Valente e do secretário da Educação e Cultura, Dr. Luiz Gabriel Sampaio, um convite às professoras Norma Deffune Leandro, Aparecida Gonçalves e Liuba Kolicheski. Esse convite consistia em uma visita à cidade de São Bernardo do Campo, no estado de São Paulo, para observarem e analisarem o funcionamento das famosas escolas 'modelos', destinadas ao atendimento das crianças menores de sete anos de idade. A visita intencionava buscar novas ideias que pudessem inspirar a implantação da primeira pré-escola municipal de Maringá.

Com o convite aceito, as professoras foram para São Bernardo do Campo. Segundo relato, a prefeitura contratou uma empresa de táxi aéreo para fazer o traslado Maringá – São Paulo e vice-versa, além de pagar a estadia das três no único hotel da cidade. Ressaltamos que a viagem seria de três dias, tempo suficiente para conhecerem e coletarem informações substanciais sobre a educação destinada às crianças pequenas. Em cada dia, estava previsto, aproximadamente, de três a quatro instituições a serem visitadas.

Ao chegarem às instituições escolares, decidiram dividir as tarefas, ou seja, cada uma ficaria responsável por uma função. Uma iria observar e analisar o aspecto pedagógico, a outra o modelo administrativo e a terceira ficaria responsável por fotografar e registrar tudo que lhes chamasse a atenção. Nesse contexto, foram inúmeras as situações que lhes despertaram o interesse e a curiosidade, começando pela própria infraestrutura da cidade, que era extremamente moderna, limpa e organizada.

Segundo depoimento, na entrada de todas as instituições visitadas, havia um piano de cauda, muitas janelas e portas de vidro, máquinas de fazer suco, bebedouros, almoxarifado, salas de aula, refeitório, dormitório, entre outros espaços e objetos. As instituições eram mantidas por montadoras de automóveis, como a Chrysler, a Volkswagen, a Ford, a Chevrolet, entre outras que recebiam recursos de outros países (Alemanha, França, Itália e Estados Unidos). O atendimento era exclusivo para os filhos dos funcionários da fábrica. A primeira instituição visitada era mantida pela Chrysler. Nesta, existia uma grande estrutura, extremamente moderna, com recursos e materiais pedagógicos, o que divergia da realidade maringaense. A professora Norma expressa que

Era um Centro de Educação Infantil mantido pela Chrysler, tinha um nome lá, que eu não lembro, era o nome do pioneiro. Chegamos lá, uma construção que aquela época era tipo Brasília, né. Aquela construção moderna sabe? Aquele negócio maravilhoso, carro pra tudo. [...] eles faziam até suco que saía da torneirinha, a gente não conhecia essas coisas, né. [...] Aquelas máquinas, eles recebiam da Alemanha, da França, da Itália. A gente era índio, ainda. Eu fiquei besta! [...]. Um piano de cauda branco pra entrar, logo na entrada, sabe? Tudo cheio de vidro, um negócio muito moderno. A gente, acostumado com tudo de madeira, sujo! Tudo levado à breca, mato né, aqui em Maringá. [...] E aí fomos conhecer a escola, mostraram toda a estrutura, sabe? Os almoxarifados, as salas de aula, o refeitório, o dormitório, as crianças eram filhos de funcionários da fábrica. E ali tinham desde nenê até quatro anos, e lá existia o conceito, não era de pré-escola ainda, mas era de jardim da infância, ia até a pré-alfabetização. [...] Vimos coisas lindas! Aqueles varais, com trabalhos maravilhosos, tintas espetaculares, pincéis de todas as cores, tudo feito pelo arquiteto, sabe? Ficamos, até sem fala. Mas, rodamos nessa escola, uma comida maravilhosa, todo mundo de touca, naquela época não se usava essas coisas, tudo de uniforme branco, luva. Imagine, luva não existia, vinha tudo dos Estados Unidos, né. Uma coisa, que a gente se sentiu assim, numa bolha. A gente achou que tava, assim, na lua. Porque era outro mundo.

A modernidade do espaço físico foi um dos aspectos fortemente destacado pela depoente, sendo perceptível a constatação de que os espaços falam por si só. Contudo, a primeira escola visitada trazia consigo as marcas da modernidade que as fábricas automobilísticas representavam na época. As máquinas de fazer suco deixam ver que a automação ia além da linha de montagem dos automóveis. As portas e janelas de vidro eram novidades: “tudo cheio de vidro”. Os espaços

específicos, como o almoxarifado, as salas de aula, o refeitório, o dormitório das crianças, entre outros, eram considerados sinônimos de organização e planejamento. Os painéis ou varais onde se expunham as atividades das crianças tinham como intenção valorizar a produção das mesmas, bem como socializar os trabalhos individuais. A abundância dos recursos pedagógicos remete-nos a uma instituição nascida no interior de uma empresa multinacional, bem estabelecida financeiramente. “Ficamos até sem fala”, talvez fosse a reação pretendida para uma instituição que, na época, representava o que havia de mais moderno no país.

Após observarem a instituição descrita, partiram para outra instituição, que era mantida pela Volkswagen. Chegando à escola, a mesma coisa: piano de cauda na entrada, vários recursos, objetos modernos e espaços específicos. Norma volta-se para a parte pedagógica da instituição, momento em que percebe um distanciamento entre a modernidade do espaço físico e o trabalho pedagógico, ou seja, as inovações presentes na materialidade não garantiam as mesmas inovações na prática educativa. Na visão da entrevistada, esta consistia em atividades tradicionais. A docente relata que, ao adentrar uma sala de aula, deparou com uma professora muito brava, que batia com a régua na mesa e gritava com as crianças, além de deixá-las de castigo (em pé) no canto da sala. Uma postura presente nas práticas disciplinares tradicionais. Assim, relata:

Fomos pra Volkswagen, né. Era só das fábricas, na época. [...], eu não me lembro da quantidade, mas tinha Ford, Chevrolet, né. Nós fomos na Volks, porque a Volks era a mais moderna também, como a Chrysler, né. Aí, chegamos lá. Maravilhosa a escola, também, piano de cauda, todos os instrumentos de bandinha, sabe? Aquela coisa! [...] Tudo muito lindo! Quando cheguei na sala, uma senhora gorda [...], sentada numa cadeirinha, com aquela bundona, deste tamanho! De uniforme, muito brava, ela batia com a régua na mesa, gritava com as crianças, sabe? [...] Tinha uma criança viradinha pro canto, na quina da sala, sabe? Aquela criança tava ali, em pé. Aí, eu falei: _ O quê você está fazendo aqui? _ Tô de castigo! _ O quê você fez? _ Eu não quis estudar! Aí, fui conversar com a mulher, uma senhora de cinquenta anos, aquela época, quarenta anos era velha, sabe? [...] Aí conversei com ela, ela disse: _ Ah! Esse menino é um menino rebelde, um menino que não quer fazer nada, atrapalha os outros e tal. Tá aí, pensando pra ver se ele vai ter o mesmo comportamento amanhã. Aí, ele vai ficar no canto até ele resolver mudar.

A depoente deixa evidente que as instituições educativas vinculadas às montadoras de automóveis, a Chrysler e a Volks, representavam a mesma modernidade em aspecto físico e materiais de suas mantenedoras. O destaque para o piano de cauda, logo na entrada, deixa ver um traço propriamente da cultura europeia, sobretudo, um símbolo de cultura a ser desejado e imitado. Porém, mesmo com toda a modernidade e elementos da cultural europeia presente em seu espaço físico, observa-se uma antiga prática disciplinar, que para a mentalidade da década de 1970 e das visitantes, parecia atrasado. “[...] Tinha uma criança viradinha para o canto, na quina da sala [...]” e “[...] Vai ficar no canto até ele resolver mudar [...]”, este episódio teria ofuscado o olhar de admiração das professoras visitantes, sobretudo da professora Norma.

Na terceira instituição visitada, conta Norma Deffune Leandro que deparou com espaços físicos mais modestos, nada que a impressionasse. Segundo ela, tanto a prática pedagógica quanto a disciplinar seriam semelhantes às visitadas anteriormente. Em sua visão, não seria um trabalho inovador e que trouxesse novas práticas. Assim, relata:

[...] Fomos numa outra escola, eu não lembro que fábrica que era, mas era assim no meio de uns coqueiros, bastante árvore, uma escola mais modesta, com não tantos aparatos, né. Mas, uma escola mantida. Não sei por que, os mesmos problemas. Crianças separadas! Por que esta criança está separada? Por que essa criança morde! Aí eu fui anotando, observando aquilo. Não falava nada. Não tinha o direito de julgar. Estávamos visitando.

A prática disciplinar de colocar a criança de castigo ou separada das outras bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes das instituições visitadas teriam incomodado a depoente, a ponto de propor o encerramento da viagem. Na sua interpretação, as práticas educativas ali desenvolvidas não despertariam nas crianças a curiosidade, o interesse, a inserção delas no meio cultural e social. Assim, a visita que seria de três dias acabou sendo encerrada antes, uma vez que elas decidiram retornar para Maringá. Conforme menciona a professora Norma,

[...] Já era fim de dia! A Liuba Kolicheski disse: Ah! Eu acho que já deu, né. [...] A Aparecida Gonçalves perguntou-me: O que você

achou? Eu acho, que a nossa proposta é muito maior que essa [...]. Ela falou: Você tem certeza? Nós vamos apanhar em Maringá, nós viemos de táxi aéreo [...]. Para mim, não tem mais nada pra ver. É tudo igual, a mesma coisa, o mesmo sistema. Eles dão muita comida, muita alimentação, uniforme lindo, todo mundo de sapatinho igual, os nossos todos descalços, né, tudo ranhento, tudo piolhento, cheios de berne, porque era terrível, não existia higiene nenhuma, nós não tínhamos desses postinhos que existem hoje, nós tínhamos uma secretaria que hoje é onde é a catedral, do lado da catedral, tinha uma secretaria de saúde, ali, era a única na cidade, que era do Estado. [...] Ah! Eu não vou ficar aqui! Pra ver o quê? Uma veiarada morta, todo mundo sentado [...] eu não vi uma atividade, nada, né. As crianças só riscando, cortando. Tudo pré-estabelecido, limitado.

É interessante observar o espírito que mobilizava o grupo, ou seja, todas estavam em busca de práticas inovadoras. A depoente relata que o grupo teria se frustrado com o que observaram, por isso resolveram retornar. Elas sabiam que não seria fácil enfrentar o prefeito e o secretário da Educação e Cultura, Dr. Luiz Gabriel Sampaio, pois a viagem teria ficado com um custo alto. Contudo, relata que elas tinham a convicção do que buscavam, sonhavam com uma instituição que realmente respeitasse e valorizasse a especificidade da infância e mais, uma proposta que refletisse a concepção de criança, sociedade, educação, ensino-aprendizagem, entre outras. Assim, retornaram e ao chegarem a Maringá, dirigiram-se para a sede da prefeitura.

Segundo depoimento da professora Norma, o secretário da educação, ao vê-las, ficou irritadíssimo, pois havia se empenhado para ajudá-las, ele próprio havia entrado em contato com o prefeito e o secretário da Educação de São Bernardo do Campo, solicitando que intermediassem junto às instituições, possibilitando o contato com a forma de trabalho, os equipamentos, entre tantos outros aspectos que seriam fulcrais para a implantação da primeira pré-escola municipal de Maringá. A professora Norma, em seu relato, especifica o momento:

[...] O Gabriel olhou assim: Eu, não! Eu tô morto! A hora que ele viu as três, lá. Eu não acredito que você fez uma coisa dessa. Eu falei assim: Pode xingar! Fala tudo o que você quer, depois a gente fala. Nós gastamos, fizemos um negócio sem licitação, vocês foram com recurso do gabinete, pagamos uma viagem de táxi aéreo pra vocês, liga pro prefeito, liga pra secretária de educação, liga pro escambal [...] e você faz isso! Ao invés de aproveitar, trazer material substancial! [...] Ele deu um soco na

mesa. Eu não acredito em tamanha irresponsabilidade. O Adriano vai me matar! O Keroga vai me trucidar. [...] Eu quero que você se justifique! [...] Nós viemos de saco vazio! Como, de saco vazio? Nada, que nós vimos, nos serviu! Nós estamos aqui como educadoras. - eu não tinha feito nem faculdade, olha que atrevimento da minha parte. Nós viemos aqui como professoras e no nosso entender o que nós vimos, foi só o que o dinheiro compra, não o que a inteligência capta [...]. Ele começou a mudar, encostou e disse: Fala, então? Eu comecei a contar pra ele, ele ligou pro Keroga, na hora, e falou: [...] Keroga, vem aqui agora! Traz um gravador, aquela época era tudo muito precário, né. E você traz uma pessoa pra redigir tudo [...]. Aí, o Dr. Keroga, ele era um homem muito chique, ele era arquiteto. Quando ele chegou, ele falou: Eu não acredito! Gabriel nós vamos pagar do bolso. Aí, ele falou: Senta, calma! Mas é isso que dá, a gente tá dando asa pra quem não tem força pra voar, né. Nós tínhamos que estar trabalhando com técnicos! O homem era um técnico. Eu me senti uma pulga, sabe?

Para além do impacto da aparente desobediência e irresponsabilidade do grupo, evidenciava-se um compartilhamento de opiniões e ideias, ou seja, as três docentes buscavam uma educação amparada em ideais físicos e pedagógicos modernos e inovadores. Assim, as professoras, ao defenderem seus princípios, expuseram ao secretário da Educação e Cultura o que pensavam sobre um projeto de educação infantil para uma cidade como Maringá, sensibilizando-o. Depois de muito diálogo, Sampaio e as professoras explanaram ao arquiteto da cidade, Dr. Keroga, suas ideias e pensamentos, acalmando-o, pois ele havia ficado extremamente nervoso ao vê-las.

No dia seguinte, as três foram convidadas, pelo Dr. Keroga, a comparecerem ao Escritório Técnico de Planejamento de Maringá (Eteplan), um órgão descentralizado da administração municipal, com autonomia para exercer funções estratégicas para a cidade. O objetivo do convite era iniciar o projeto de implementação do primeiro espaço institucional municipal de educação infantil, denominado, mais tarde, Unidade Polo de Ação da Pré-escola – UPAPE.

4.1 UPAPE: uma estratégia política

É importante frisar que, em Maringá, o projeto de implantação de um espaço institucional público municipal específico para a educação da infância teve

início pela concepção educacional. Primeiramente, as intenções educacionais, seus princípios e sua filosofia; depois, o planejamento do espaço físico. Assim, o projeto pedagógico da UPAPE foi pensado e implantado pelas três professoras – Norma Deffune Leandro, Aparecida Gonçalves e Liuba Kolicheski, enquanto o projeto arquitetônico foi elaborado por técnicos contratados pela prefeitura, especificamente pelo Escritório Técnico de Planejamento de Maringá (Eteplan).

A professora Liuba Kolicheski, em seu depoimento, relata:

No Eteplan foi planejado tudo, desde uniforme, como seria, o modelo [...]. É óbvio, o prefeito estudou as ideias implantadas no escritório de planejamento, pois a cidade precisava ser planejada, na educação, na saúde... O Dr. Adriano sentia que tinha que ter esse avanço, tinha que estruturar Maringá [...]. Foi um projeto apoiado pela prefeitura [...] era a menina dos olhos deles, tanto do prefeito como do secretário.

Construir uma narrativa que se propõe a contar a história da primeira instituição de ensino público pré-escolar de Maringá, fazendo-se valer não apenas da cultura escolar preservada em sua materialidade, requer considerar que o espaço escolar não é neutro, ele sempre educa, como afirma Viñao Frago e Escolano (2001). A arquitetura do prédio e seus elementos simbólicos, a disposição das salas, as carteiras e os móveis escolares, a localização da escola e sua relação com o espaço da cidade, o tempo dedicado a cada disciplina não são elementos neutros. Desde a estrutura arquitetônica até os detalhes decorativos devem ser considerados como fazendo parte do currículo escolar, pois, como afirma Viñao Frago e Escolano (2001, p. 45), correspondem a “[...] padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”. Assim, a escola, por meio de sua materialidade, deixa ver um sistema de valores, traduzida na projeção e na organização de seus espaços. Esses valores fazem parte do chamado currículo oculto da escola e são incutidos inconscientemente nas mentes dos educandos.

Segundo depoimento, a estrutura física da UPAPE começou a ser planejada em uma reunião onde estavam presentes as professoras, o prefeito Adriano José Valente, o secretário da Educação e Cultura Dr. Luiz Gabriel Sampaio e os arquitetos que trabalhavam no Eteplan, sendo eles: Dr. Keroga, Luty Kasprowicz e um outro engenheiro, do qual a depoente não se recorda do

nome. A concepção do espaço físico foi feita como um espaço diferente, avançado e aberto, ou seja, sem salas de aula. A ideia era facilitar a socialização e a integração dos sujeitos inseridos na UPAPE, favorecendo, assim, um repertório cultural mais denso e amplo a todas as crianças. Norma expõe:

Nós gostaríamos de ter uma escola diferente (ele ouvia a gente), uma escola que não tivesse parede, uma escola aberta, uma escola avançada, uma escola de futuro como é Maringá. Uma cidade planejada, uma escola planejada, né. Aí ele falou assim: Mas, como? De que jeito? Eu falei: Nós, não queremos salas de aula, nós queremos que o sistema funcione por rodízio. Aí, o Dr. Keroga era arquiteto, né, ele bolou o primeiro desenho, depois a gente foi modificando, então a escola foi construída na Praça Regente Feijó, na Vila Operária.

O depoimento deixa ver a existência de diálogo entre os integrantes que compunham a equipe. Mesmo não sendo assuntos voltados à área específica de cada um, os envolvidos tinham a oportunidade de participar, manifestando suas opiniões. No entanto, foi se idealizando uma instituição que acompanhasse o desenvolvimento da cidade, algo planejado, inovador em ambos os quesitos, pedagógico e físico. Uma instituição que fosse diferente das demais escolas de primeiro grau da rede pública ou privada, bem como da educação infantil, que, até o momento, era ofertada somente pela rede privada. Segundo depoente, nessa época, havia uma ou duas escolas particulares que atendiam crianças menores de sete anos na cidade, denominadas Jardim de infância.

A Vila Operária foi escolhida como local para a implantação da pré-escola. Segundo depoimento, essa definição se daria depois de um estudo minucioso que o Eteplan realizou, juntamente com os alunos da escola Normal e profissionais que já estavam contratados para lecionar na UPAPE. Estes saíam de casa em casa, fazendo questionamentos socioeconômicos aos moradores, isto é, perguntavam: quantas crianças e quantos adultos havia na casa, a idade de cada uma delas, a renda mensal, a escolaridade, entre outros. Tudo isso para definir a localização da escola, conforme relata a depoente Liuba Kolischeski.

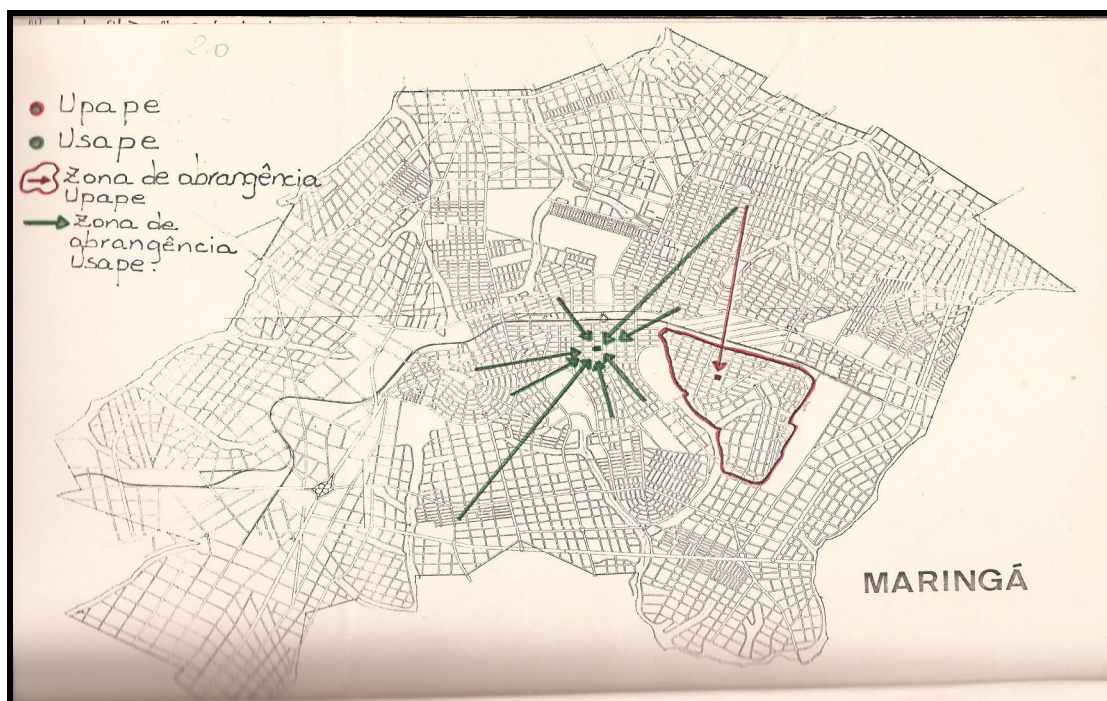
Primeiro foi preciso fazer um levantamento de dados socioeconômico cultural [...]. O que foi feito: uma tomada aérea, pelo escritório. Na época, levantou-se todas as casas, os quadrantes da Vila Operária [...]. Pra ver se teria demanda, por

quanto tempo essa escola poderia resistir. O que o escritório fez? O foco era a Vila Operária [...] pelo número de habitantes, é um ataque político mesmo, sabe? Onde tinha mais eleitores deles, do Adriano [...]. Onde ele ganhou o maior número de votos, foi na Vila Operária [...]. Ele queria melhorar o bairro [...]. As crianças eram carentes [...]. Aí, o que foi feito, o levantamento aéreo, aí, foram treinados os alunos, alunos da escola Normal e saíram em campo e fizeram o levantamento, casa por casa, barraco por barraco, foram treinados pelo escritório de planejamento [...]. Depois de levantados os dados foram tabulados [...] e em cima desses dados é que foi feito o nosso trabalho.

Observa-se que houve uma preocupação em relação ao bairro onde seria implantada a UPAPE. Essa opção se deu fundamentalmente pelo local em que havia um excessivo número de famílias que necessitavam do atendimento para seus filhos. Contudo, há que se considerar, também, que esse levantamento ia ao encontro do interesse político dos gestores em exercício, com a conquista do maior colégio eleitoral do momento. Assim, foi escolhido o bairro mais populoso e antigo da cidade de Maringá, denominado Vila Operária.

No mapa, a seguir, é possível observar a região de abrangência da UPAPE. Nele também está identificada a região de abrangência da Unidade Satélite de Ação da Pré-Escola (USAPE). Embora não seja objetivo deste estudo, esclarecemos que, segundo depoimento da professora Liuba, o prefeito Adriano José Valente tinha a intenção de ampliar o sistema instituído pela Unidade Polo de Ação da Pré-Escola (UPAPE). Primeiramente, ele implantaria a unidade matriz, polo das instituições infantis, para posteriormente implantar as Unidades Satélites que seriam as filiais da UPAPE. Assim, em 1971, na Praça Napoleão Moreira da Silva, onde aconteciam as atividades do “Parquinho da Praça”, começou a funcionar regularmente a primeira (e única) Unidade Satélite de Ação da Pré-Escola (USAPE), sob a responsabilidade da professora Aparecida Gonçalves. Dito isso, vejamos abaixo o mapa urbano de Maringá, da época e a localização da UPAPE:

Figura 5 – Localização da UPAPE, Vila Operária – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

A definição do bairro Vila Operária se deu, a princípio, como resultado da pesquisa realizada. Esta pesquisa também contribuiu para o planejamento e definições de questões essenciais, tais como: a capacidade de atendimento, o horário de funcionamento, o número de crianças atendidas por turma, a quantidade de profissionais necessários para o atendimento das crianças, entre outros fatores, que foram primordiais para a idealização e implantação da UPAPE.

4.2 História e memória da Vila Operária

A Vila Operária, conhecida também como Zona 3, está situada à direita da área central, na assim chamada Zona Sul. Sua dimensão total é de setenta alqueires, divididos em setenta quadras de tamanhos diferentes, retalhadas, em, aproximadamente, mil quatrocentas e trinta e quatro datas.

Planejada para ser um misto de área residencial, comercial e industrial, prevaleceu o primeiro caso, justamente para garantir a moradia aos trabalhadores das empresas fixadas ali e nas imediações. A imensa quantidade de casebres e

cortiços presentes até o início dos anos 1980 revelaria o grau de pobreza em que muitos ali viviam. Os lugares em que essas favelas se concentravam eram na região abaixo da Avenida Paissandu, mais precisamente nas ruas Inhaúma, Monte Cáceros, Itapura e Avenida Riachuelo, vias que tiveram sua urbanização completada somente nos anos 1970 com a implantação do pavimento asfáltico, da rede de esgoto e das galerias de águas pluviais, bem como da arborização. A vila, como um todo, naquela época era composta por construções simples, ou seja, as casas, os estabelecimentos comerciais, as indústrias, as igrejas, escolas, os clubes, hospitais eram, em sua maioria, de madeira. Essa arquitetura fez com que os preços dos lotes fossem mais baratos, se comparado aos da Zona 01 e 02. A diferença de valores contribuiu para a caracterização do tipo social ocupante do bairro, que era o mais antigo e populoso da cidade.

Visualizamos, na Figura 6, as moradias e comércios que ficavam nos arredores da UPAPE. Para tanto, destacamos que não existia um estilo arquitetônico original nas construções, o que se tinha era a simplicidade desde o alicerce até o telhado. Pontuamos ainda que a intenção do fotógrafo era registrar as crianças, divertindo-se no parquinho, sobretudo na gangorra. Mas o nosso “olhar” problematizou o plano de fundo da iconografia, isto é, visualizamos alguns automóveis, a amplitude das ruas e avenidas que, nesse período, já eram asfaltadas, a arborização, entre outros elementos que caracterizavam o bairro em estudo.

Figura 6 – A Vila Operária – Década de 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Com formato triangular, a Operária tem os limites oficiais descritos a seguir. A Avenida Mauá (norte), que fecha um dos lados e o restante fica por conta da Avenida Laguna, iniciando na Praça Rocha Pombo e culminando na Praça Souza Naves. As regiões vizinhas são constituídas pela zona industrial (norte), o Aeroporto (leste), Parque do Ingá e a Zona 1 (oeste) e a Vila Bosque (sul). As principais vias que cercavam o bairro Vila Operária eram a Avenida Mauá, Avenida Brasil, Rua Santos Dumont, Rua Néo Alves Martins, Rua Marcílio Dias, Avenida Riachuelo, Rua Barroso e a Rua Inhaúma, entre outras.

Os primeiros habitantes da Vila Operária foram da cidade de São Paulo, Minas Gerais, Nordeste, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Também havia alguns estrangeiros, tais como: japoneses, portugueses, espanhóis, italianos, entre outros. Muitos deles tornaram-se vendedores, que perambulavam pelas ruas e avenidas da vila, procurando vender seus mais variados produtos. Essas pessoas praticavam uma economia informal como meio de complementar o orçamento familiar ou mesmo se configurando como a única fonte de renda da casa. Assim, passeavam pela vila bucheiros, padeiros, sorveteiros, verdureiros, pipoqueiros, peixeiros, queijeiros, engraxates, vassoureiros, paneleiros, entre outros.

A utilização da força de trabalho das mulheres contribuiu decisivamente para a formação de uma identidade operária do bairro. Elas não se restringiam ao ambiente doméstico, mas arregaçavam as mangas, indo labutar fora de casa, isto é, exerciam as seguintes profissões: cabeleireiras, costureiras, empregadas domésticas, lavadeiras, professoras, entre outras. Era comum, também, nas décadas de 1960 e 1970, a utilização da mão de obra de menores, colocados na rua pelos próprios pais ou mesmo por estranhos para aumentar os rendimentos da família. A Vila Operária era considerada uma zona periférica da cidade, onde a criminalidade, a prostituição e a violência eram altas. Era uma região que agregava uma diversidade de sujeitos e onde se encontravam centros de candomblé e umbanda.

Em 1954, surge no bairro a Igreja São José, que era administrada por padres jesuítas. Antes de sua implantação, existia uma capela. A paróquia tinha um tamanho considerável para a época, já que a cidade tinha poucos anos de fundação. Na avenida e nas ruas laterais à Igreja, o chão era de terra. A estrutura da igreja, para a época, era considerada moderna.

Outra referência do bairro era o Cine Horizonte, um dos primeiros cinemas de Maringá. Inaugurado em 1951, ele era integralmente de madeira e possuía dois andares. Na parte inferior, existiam 550 lugares para os amantes da Arte e, na parte superior, havia um hotel com 28 quartos. Em 1966, o Cine Horizonte sofre transformações em sua estrutura física, bem como de endereço, mudando-se para a Avenida Riachuelo, esquina com a Rua Néo Alves Martins. O engenheiro responsável pelo novo e arrojado prédio foi o alemão Hans Denger, que ampliou o cinema para 1600 lugares.

Em relação ao ensino, após um ano de abertura do bairro, instalaram-se em área interseccional, ponto de encontro de duas regiões, a escola Dr. Osvaldo Cruz e o Colégio João XXIII, ambas públicas. Em 1956, surge no bairro, especificamente na Avenida Mauá, a Escola Santo Inácio⁷ que, posteriormente, atingiu a nomenclatura de Colégio. Ao contrário das escolas públicas, esta cobrava mensalidades, introduzindo no bairro o ensino privado. Na segunda metade dos anos 1950, erigiu-se outra escola pública, nominada Theobaldo

⁷ Ver: PIOLA, Geslaine Cristina Tamião. **Cultura escolar**: as festas e comemorações da Escola Paroquial Santo Inácio (1957-1965). 2013. f. 98. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

Miranda Santos, localizada na Rua Barroso. Em 1960, instala-se na Rua Inhaúma o Grupo Escolar Gabriela Mistral. Após 23 anos da criação da cidade é que, na Vila Operária, implanta-se a primeira pré-escola municipal – UPAPE, cuja materialidade era diferenciada de todas as outras instituições públicas da rede municipal de Maringá.

4.3 UPAPE e sua materialidade física

A UPAPE foi inaugurada no dia 26 de junho de 1970, na Praça Regente Feijó, s/n, Zona 3 – Vila Operária. Sua construção durou, aproximadamente, quarenta e cinco dias. Segundo depoimento, ela foi construída com blocos de cimento e, na parte externa, não havia reboco nem pintura. Pela recente construção, observamos, na Figura 7, a inexistência de árvores na frente da escola, sendo visível apenas o cultivo de um jardim. Observamos, também, o nome da instituição fixado na caixa d'água da escola com letras grandes, destacando UPAPE e o nome do bairro – Vila Operária. A UPAPE era cercada por alambrados e, em seu portão, permanecia, diariamente, um vigia que zelava pelo patrimônio público e pela segurança dos frequentadores.

Figura 7 – Estrutura física da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Na área externa da UPAPE, não existia calçada, apenas cascalho. Já as ruas e avenidas que ficavam nos seus arredores eram pavimentadas. Segundo relato, o projeto arquitetônico da UPAPE era da seguinte maneira: apenas um bloco com formato retangular existia no centro da praça e, no meio desse bloco, havia um espaço aberto, que era o jardim de inverno. Vale destacar que o projeto foi tão bem elaborado e executado que, em dias de chuva, não respingava nenhuma gota d'água nas dependências da escola.

A UPAPE era mantida pela Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Maringá. Ela fornecia: uniforme, alimentação, materiais de limpeza, higiene e pedagógico. As despesas como água, luz, telefone e o salário dos profissionais eram, também, de responsabilidade da Prefeitura. Além desse suporte, a instituição contava com a colaboração da Associação de Pais e Professores (APP), que era de vital importância para arcar com pequenas despesas extras, como acessórios e enfeites para as comemorações escolares.

Na imagem a seguir, pode-se observar a concepção de modernidade representada no espaço físico da UPAPE. Nele é possível ser identificada a utilização de novos materiais e o atendimento às exigências sanitárias de

iluminação, ventilação e conforto. Salientamos que, na Figura 8, a intenção do fotógrafo não era focar a materialidade da instituição e, sim, o evento que ela promovia. É perceptível que todas as crianças estão fantasiadas de caipira, o que denota uma festa junina. Contudo, nosso objetivo é a observação da estrutura física do prédio, facilitada pela proximidade que a imagem apresenta.

Recorremos a Garnier (1983) para lembrarmos que um historiador deve ultrapassar a visão do fotógrafo, uma vez que a leitura da imagem não deve ser um simples exercício sobre o registro de informações, mas uma iniciativa permanente do pesquisador, que distingue, identifica e analisa aquilo que vê. Assim, identificamos, nessa fotografia, outros detalhes que estavam no plano de fundo e que muito contribui para caracterizar a estrutura física da UPAPE. Vejamos:

Figura 8 – Estrutura física da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Com janelas e portas amplas de vidro, o prédio da UPAPE facilitava a ventilação e a iluminação do ambiente, evitando a proliferação de doenças como

meningite, tuberculose, gripe, entre outras. Com a transparência do vidro, seria possível uma maior integração entre os ambientes internos e externos da instituição. O vidro permitiria às crianças enxergarem o movimento do bairro, sobretudo das avenidas Paissandu e Riachuelo. Da mesma maneira, o espaço interno da sala de aula também poderia ser visto pelo lado de fora. Outro ângulo de imagem permite corroborar as observações aqui destacadas, conforme demonstra a Figura 9:

Figura 9 – Entrada principal da UPAE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Nesta imagem, a sua proximidade deixa ver o estilo de telhado com platibanda. Havia a presença de forro de madeira, tanto na parte interna como externa da instituição. Existia energia elétrica e todas as lâmpadas eram revestidas com globos, o que modernizava, ainda mais, o ambiente. Havia o mastro onde se hasteavam as bandeiras do Brasil, do Paraná e de Maringá.

Segundo depoimento da professora Norma, a UPAE contava com seis banheiros, sendo quatro para crianças – dois femininos e dois masculinos – e dois para os funcionários – um masculino e outro feminino; uma cozinha americana,

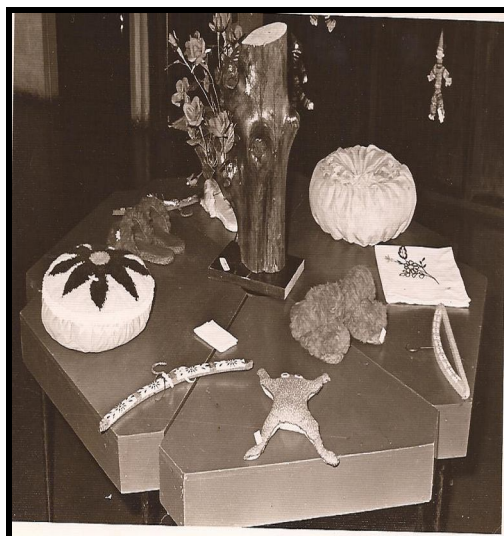
com apenas um balcão separando esse espaço dos demais ambientes, e uma despensa. Nela não existia sala de aula separada por paredes, o que se tinha era um espaço aberto, onde as crianças faziam rodízio entre as atividades. As carteiras eram sextavadas e de madeira, sendo sua altura condizente à faixa etária das crianças.

Por meio das Figuras 10 e 11, é possível observar o formato das carteiras utilizadas pelos alunos, o que permitia aos docentes um trabalho coletivo e/ou individual das crianças. Assim, a mobília pode nos falar das práticas educativas desenvolvidas na UPAPE, uma vez que as carteiras foram planejadas para possibilitar interação entre as crianças. É perceptível, também, a simplicidade dos materiais utilizados na fabricação dos móveis.

Figura 10 – Carteiras da UPAPE – 1970



Figura 11 – Carteiras da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Segundo depoimento da professora Norma, na UPAPE os docentes organizavam os seus materiais como, por exemplo, palitos de sorvete, caixinhas de medicamentos, potes de plástico, tampinhas, retalhos de tecidos, madeira, tintas, pincéis, lápis, cartolina, papel sulfite, entre outros, em prateleiras de madeira. Segundo relato, as prateleiras não tinham porta, apenas uma cortina azul turquesa escondia os materiais e os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Esses trabalhos, quando expostos, ficavam em uma parede de madeira do lado

de dentro da UPAPE. Nessa parede havia, também, um relógio com números grandes onde as docentes ensinavam as horas para os seus educandos. É o que mostra a Figura 12.

Figura 12 – Relógio e painel de trabalho das crianças – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

A imagem acima possibilita-nos observar, também, o chão da UPAPE, que era de cimento queimado, processo no qual se coloca uma camada de massa de concreto sobre o contrapiso. Segundo a professora Norma, as paredes do lado de dentro da UPAPE eram sem reboco e todas pintadas de branco.

Em relação ao uniforme das crianças, podemos ressaltar que a Prefeitura fornecia camisetas de manga curta na cor vermelha com o nome da instituição estampado nas costas, shorts azuis e meias vermelhas. O agasalho de inverno era todo azul com o emblema da instituição, também nas costas. As professoras que lecionavam na UPAPE recebiam da Prefeitura uma camiseta de manga curta e o agasalho de inverno. Na Figura 13, a imagem colorida permite visualizar, com nitidez, as cores do uniforme.

Figura 13 – Uniforme da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Já a Figura 14, mesmo sendo uma imagem preta e branca, nos permite a visualização da parte de trás do uniforme das crianças e das professoras. Ambas com o nome da instituição nas costas.

Figura 14 – Uniforme dos docentes da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

As Figuras 13 e 14 deixam ver que o uso do uniforme era comum aos alunos e professores. A intenção era identificar os sujeitos pertencentes ao universo da UPAPE. Vale mencionar que as professoras tiveram problemas ao usarem o uniforme. Segundo relato, algumas mulheres que trabalhavam nos prostíbulos começaram a usar camisetas da mesma cor, isto é, semelhantes ao uniforme da UPAPE. Segundo uma professora depoente, a intenção era imitar as professoras que tinham prestígio e respeito na sociedade da época. Assim, para não serem confundidas com essas mulheres, as docentes levavam mudas de roupa para se trocarem quando iam embora.

O espaço externo da UPAPE era constituído por pátio, horta, parquinho e jardim. Nesses espaços, as crianças realizavam atividades voltadas à agricultura, à jardinagem, às atividades motoras e recreativas. No parquinho, existiam diversos brinquedos, como gangorra, balanço, gira-gira, escorregador e trepa-trepa. Estes eram confeccionados com ferros, soldas, chapas de alumínio, correntes, entre outros materiais. Observemos a imagem:

Figura 15 – Parque da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

O Parquinho era constituído por um espaço amplo, revestido de areia e com várias árvores plantadas. Era cercado com alambrado, o que permitia aos sujeitos inseridos na UPAPE visualizarem o movimento do bairro e vice-versa. Em outras palavras, o parquinho favorecia a interação entre as crianças da UPAPE e destas com a comunidade.

Assim, a UPAPE funcionou por quatro anos na Praça Regente Feijó, s/n – Vila Operária, isto é, manteve a estrutura apresentada dos anos de 1970 a 1974. No entanto, com o aumento das famílias e a procura de vagas, surge a necessidade de construir um prédio com capacidade maior de atendimento. Em 1974, a UPAPE ganha novas instalações, situada na Avenida Paissandu, nº 395, quadra nº 47, data nº 09, 10, 13, 14 – Vila Operária, a pouca distância do antigo endereço. A seguir, visualizamos o novo projeto arquitetônico da UPAPE:

Figura 16 – Planta Arquitetônica da UPAE – 1974



Fonte: Acervo do CMEI Benedito de Souza

O engenheiro responsável pela elaboração do novo anteprojeto da UPAE foi o Sr. Luty Vicente Kasproicz e o desenhista Wilson Tomio Yabiku, ambos contratados pela Secretaria de Expansão Econômica – Divisão de Arquitetura e Urbanismo da Prefeitura Municipal de Maringá. Vale destacar que, em 1974, o prefeito em exercício era Silvio Magalhães Barros, cuja gestão se deu do dia 01/02/1973 a 31/01/1977. Vejamos o prédio construído:

Figura 17 – Fachada e entrada principal da UPAE – 1974



Fonte: Acervo do CMEI Benedito de Souza

Diante destas imagens (Figura 16 e 17), é possível visualizarmos que o novo prédio superou a estrutura anterior. Assim, ao relacionarmos o projeto antigo com o novo, observamos inúmeras modificações, como, por exemplo, a elevação nas laterais da entrada principal; a porta de entrada rebaixada; a fachada toda de vidro; há quebra sol em todas as janelas; o nome da instituição está com letras de tamanhos diferentes; há calçada para os pedestres; muros ao redor da instituição; detalhes na caixa d'água e mais, o formato estrutural não é representado por um único retângulo e, sim, por vários. Há um espaço maior destinado à horta, ao jardim e ao parque, entre outras modificações. A capacidade de atendimento do novo prédio era de, aproximadamente, 350 crianças.

Vale ressaltar que, no primeiro ano de funcionamento da UPAPE, em 1970, a equipe diretiva era composta pelas professoras Norma Deffune Leandro, Aparecida Gonçalves e Liuba Kolicheski. Em 1971, houve a separação dessa parceria: a professora Aparecida foi designada pelo prefeito Adriano José Valente a dirigir a USAPE e seis meses mais tarde, a professora Liuba foi incumbida de dirigir a escola de 1º grau denominada Maria da Luz Ribas Machado. Essa Escola, pela sua localização, receberia os alunos da UPAPE e USAPE para a primeira série do primeiro grau. A professora Norma Deffune Leandro ocupou o cargo de diretora da UPAPE até meados de 1978, ou seja, atuou nos dois prédios da instituição.

4.4 UPAPE: a seleção dos profissionais

No início dos anos 1970, a prefeitura de Maringá não admitia seus servidores por meio de concurso público. Os profissionais contratados passavam por uma seleção, sendo todos avaliados nos seguintes quesitos: conhecimento geral acerca da concepção de criança, infância, ensino-aprendizagem, além da responsabilidade e amor à profissão. Segundo relato, quem aprovava ou não os candidatos à vaga de docente na UPAPE eram as professoras Norma, Liuba e Aparecida, todas idealizadoras do projeto. Após 1971, essa responsabilidade ficou a cargo exclusivamente da professora Norma, já que as demais tinham sido designadas pelo prefeito Adriano José Valente a dirigir outras instituições.

Indiretamente, o Secretário da Educação e Cultura, Dr. Luiz Gabriel Sampaio, estava envolvido nesse processo, pois era chefia imediata das idealizadoras. A professora Liuba expõe:

Houve, assim, uma seleção. Todas que vieram na entrevista foram entrevistadas. Eu me lembro que no Eteplan tinha um auditório, né? Onde se fazia as reuniões [...] e as professoras foram entrevistadas lá [...] Era observado os ideais pedagógicos, o amor pela criança, principalmente, nós visamos muito a sensibilidade amorosa.

Destacamos, ainda, que, além dos requisitos mencionados acima, os candidatos à vaga de docência na UPAPE deveriam ser do sexo feminino, solteiras e sem filhos. Norma menciona:

Eram só solteiras. Aí deu um pau danado. Nós escolhemos solteiras, por que a criança pequena, ela se apegava ao professor e a mãe tem a criança doente, vacina, gravidez, período pré e pós-parto. Pra evitar esse choque da criança, a gente optou em fazer uma experiência. Então eram todas solteiras, todas mulheres que não tinham filhos. Elas adotavam os da escola.

Com o passar dos anos, a equipe diretiva da UPAPE tornou-se flexível em relação ao estado civil de suas profissionais, aceitando mulheres casadas e com filhos. Segundo a ex-professora Luciana Queiros Cerqueira, “Todas eram solteiras, a maioria solteira, descompromissadas”. Já a ex-estagiária da UPAPE, Bernadete Rodrigues Zavadzki, relata que “[...] no final, eu já era casada. No começo, não”. Vale ressaltar que, em 1974, a ex-estagiária permaneceu na sala da ex-professora Luciana por trinta dias consecutivos. Esta era a durabilidade do seu estágio no curso Normal, período que serviu para avaliá-la e, posteriormente, contratá-la para lecionar na UPAPE.

Destacamos, também, que havia uma rivalidade entre as professoras da UPAPE e as demais contratadas pela prefeitura. Segundo depoimento, a UPAPE e a USAPE eram as “meninas dos olhos” do prefeito e do secretário de Educação e Cultura. A ex-coordenadora da Secretaria de Educação e Cultura de Maringá, Leonides dos Reis Mamprin, ressalta: “elas eram privilegiadas em relação a nós [...] por causa desse apoio que elas tinham direto do prefeito [...] elas se sentiam

superiores a nós professoras que éramos da zona rural, das escolinhas”. Ressalta, ainda, que “eram escolhida a dedo, professora, pra ir pra lá”. Outra diferença existente entre os professores da rede era que, na UPAPE, os docentes tinham hora atividade, ou seja, um horário destinado à preparação das aulas. A idealizadora e ex-diretora, professora Norma, relata:

Quando terminava a aula, agora que está o segredo, a hora atividade [...]. As crianças iam pro parque, tinha uma servente que cuidava das crianças pra não se machucar. As professoras ficavam na sala, elas iam ao banheiro [...] aí, elas almoçavam, tinha o almoço, a mesma comida das crianças [...] descansavam e aí, depois, elas iam fazer o planejamento.

É interessante perceber a preocupação com a escolha do profissional que atuaria na UPAPE; como diz a depoente, “eram escolhidas a dedo”. Isso pode ser interpretado como uma prática em que não se perderia de vista, por nenhum instante, o perfil profissional exigido para atuar com crianças pequenas e com uma proposta de trabalho inovadora. Por outro lado, a preocupação com as condições de trabalho desse profissional é outra prática que chama atenção. A chamada hora atividade, por um lado, permite que os profissionais preparem suas aulas, organizem seus materiais, compartilhem informações, busquem conhecimento e, por outro, melhorem a qualidade educacional. Esse benefício estava muito distante de ser uma política da rede municipal como um todo, mas era uma prática no interior da UPAPE, o que gerava descontentamento entre o professorado.

4.5 UPAPE: a formação dos profissionais

O quadro de profissionais da UPAPE era composto, em sua maioria, por normalistas. A ex-diretora da UPAPE, professora Norma Deffune Leandro, era recém-formada quando implantou tal instituição, isto é, havia acabado de concluir (1969), no Instituto Estadual de Educação de Maringá (IEEM), o curso Normal. Liuba, também, havia acabado de se formar (1969), no curso Normal pelo IEEM. Ambas formaram-se juntas no dia dez de dezembro, às oito horas e trinta

minutos, no salão de festas do Clube Olímpico de Maringá. Nesse ato, estiveram presentes as seguintes autoridades: a diretora geral do IEEM, prof.^a Darcy Dias de Souza, a secretária Leonor Coelho Pallone, o Dr. Adriano José Valente – prefeito do município de Maringá, Pe. Sidney – representante do Bispo, prof. José Hiram Pallé – patrono da turma, Sr. Lineu Daros, prof.^a Célia Rosa de Souza, prof.^a Piveni Piassi Moraes, prof.^a Neide Azevedo Lima, prof.^a Ivone Haggi Becher, prof.^a Maria Luiza Leite Santana, prof. Wilson Bressan, entre outros.

Nesse dia, os formandos entraram no salão de festas do Clube Olímpico vestidos com becas vermelhas e tomaram seus lugares, na frente da mesa das autoridades. Acompanhadas pelo prof. Anicetto Matti, as formandas cantaram o Hino à Normalista. Em seguida, a prof.^a Darcy Dias de Souza convidou o prof. Joaquim Henrique Lauer para, juntamente com os formandos, proferir o juramento, tendo à frente a aluna Norma Deffune. Dando sequência a essa solenidade, as alunas que mais se destacaram no decorrer do curso Normal receberam um prêmio da diretora geral, sendo elas: 3^a série A – Claudiana Goulart, 3^a série B – Laura Aparecida de Jesus, 3^a série C – Áurea Aparecida Picolli e 3^a série D – Liuba Kolicheski. Segundo depoimento, ambas eram boas alunas, isto é, dedicadas e comprometidas com a educação. Anos depois, Liuba graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, tornando-se especialista em administração escolar. Já Norma graduou-se em administração, pedagogia e música.

A professora Aparecida Gonçalves já era formada em Letras, na época da idealização e implantação da UPAPE. Mas, conforme depoimento, sua paixão era Arte. Tratando-se, ainda, da formação dos profissionais inseridos na UPAPE, entrevistamos a ex-professora Luciana de Queiros Cerqueira que, no início da década de 1970, havia acabado de concluir o curso Normal – “Eu tinha o curso Normal, ainda. Porque depois eu fiz Pedagogia na UEM, mas foi em 74 que eu fiz”. A mesma formação apresentava a ex-professora Olicéia Colicheski Bucarth quando iniciou o seu trabalho na UPAPE, graduando-se, mais tarde, em Pedagogia.

A ex-coordenadora da UPAPE – professora Leonides dos Reis Manprin, no início dos anos 1970, era formada no curso Normal e cursava a faculdade de Letras. Sua função era coordenar a parte pedagógica de todas as escolas (rurais

e urbanas) da cidade de Maringá, em especial, da UPAPE. Segundo ela, “a gente fazia os planejamentos pedagógicos com as professoras. [...] e a gente vinha assim, era de sábado porque não dava a carga horária, né, que falta, não dava as quarenta horas, então, era utilizado o sábado de manhã”. Reiteramos que não havia uma profissional específica para orientar e/ou coordenar a pré-escola, ou seja, o trabalho acontecia juntamente com as turmas do ensino fundamental. Segundo a depoente, “não tinha ninguém na área de pré-escola, a não ser a Liuba e a Norma, [...] e a gente dava suporte na Secretaria [...]”. Assim, tudo era muito novo em relação à educação de crianças pequenas, o que exigia da equipe muita dedicação e estudo. A formação continuada era algo essencial para a melhoria da qualidade educacional que, agregada aos conhecimentos acadêmicos de cada docente, ia facilitando os caminhos a serem percorridos, atingindo, assim, os objetivos almejados.

4.6 UPAPE: rotina institucional

A UPAPE iniciou o seu atendimento em 1970 com, aproximadamente, 125 crianças. Em 1971, houve a necessidade de aumentar o número de vagas, chegando a atender, aproximadamente, 250 crianças. A faixa etária das crianças atendidas pela UPAPE era de quatro a seis anos de idade, correspondente às turmas de Pré I, II e III. Os horários ofertados na UPAPE foram, primeiramente, das 7h30min às 11h30min e das 13h30min às 17h30min. Logo após, a oferta se estendeu para três períodos: manhã (8h às 11h), intermediário (11h30min às 14h30min) e tarde (14h30min às 17h30min). Assim, as crianças permaneciam por três horas na instituição, exceto para algumas crianças consideradas de risco, ou seja, para aquelas famílias mais vulneráveis, a equipe da UPAPE abria uma exceção, acolhendo-as por mais tempo.

De acordo com depoimento, a rotina da UPAPE acontecia da seguinte maneira: na entrada as professoras acolhiam as crianças, conduzindo-as para o lanche (café da manhã ou da tarde). Em seguida, dava-se início às atividades pedagógicas (em forma de rodízio), ou seja, cada turma posicionava-se em um canto do prédio e ali permaneciam por, aproximadamente, de trinta a quarenta e

cinco minutos. No final de cada oficina/estações, era tocada uma música e acontecia o revezamento entre as turmas. As crianças passavam pelo parquinho e pelo tanque de areia todos os dias, que não eram considerados oficinas e, sim, atividades fixas. Logo após, existia um intervalo, momento em que as crianças brincavam e também se alimentavam – almoço ou janta. Posteriormente, os alunos retornavam para as atividades pedagógicas e ali permaneciam até a hora de irem embora. Assim, a depoente Norma Deffune Leandro relata:

Aqui (em um canto do prédio) ficava uma professora, aqui ficava outra professora com grupinhos de vinte e cinco (25) crianças, aqui outra [...] Nós colocávamos uma música infantil quando dava um tempo. [...] E aí quando terminava a atividade do grupo A, o grupo A saía dava uma volta e ia pro parquinho, enquanto o grupo B terminava. O grupo B terminava, saía, dava uma volta e ia pra horta, tá. O grupo A vinha pro lugar do grupo B e vice-versa, ninguém tinha lugar.

A proposta seria de integração entre os alunos, os professores e demais sujeitos da comunidade escolar. A ex-professora Olicéia, reforça:

A gente chegava, você já fazia o teu planejamento do dia. De segunda, terça, quarta e quinta. [...] a gente tinha que passar nas alas. Então, geralmente, a gente tinha que passar em três locais, no dia, diferenciados. O parque era um divertimento à parte. [...] Enquanto você tava numa brincadeira com areia, a outra tava no parquinho. Aí revezávamos. Então, todo dia, você tinha esse passeio na areia e no parque.

Os depoimentos deixam ver uma proposta de organização das atividades diferenciada. Cada espaço estava preparado para a realização de uma determinada prática. Essa dinâmica exige que o planejamento seja construído em comum acordo entre as professoras, pois passariam, juntamente com os seus alunos, em todas as oficinas. Apenas nas sextas-feiras as docentes ficavam fixas a uma única atividade, sendo o revezamento feito pelas crianças. Destacamos também que, nesse dia da semana, as docentes propunham algo diferente: o dia do brinquedo, do passeio, como, por exemplo, visitas no Bosque, na igreja, na feira, na USAPE, no cinema, entre outros lugares. Conforme expõe a professora Norma,

As meninas (professoras) escolhiam o que iam fazer, em comum acordo. Normalmente, segunda, terça, quarta e quinta. Sexta-feira era dia do passeio, dia do brinquedo, tá. Então era piquenique, essas coisinhas, né. Às vezes eles saíam pra dar uma volta [...] no Bosque. Saíam dar uma volta na feira, na igreja, enfim.

Observa-se que havia um planejamento coletivo e uma organização das atividades que definiam uma rotina no cotidiano da escola. Dessa rotina todas as crianças tinham que participar, uma vez que, por meio dela, as crianças deveriam atingir os objetivos educacionais traçados pela escola. Essa prática de um dia na semana de atividades livres configura-se como uma característica da cultura da pré-escola, trazendo uma particularidade desse nível de ensino.

4.7 UPAPE: filosofia e princípio educacional

O termo projeto, de acordo com Ferreira (1975), tem origem no latim *projectu*, particípio passado do verbo *projire*, que significa lançar para diante. Ao construirmos os projetos das escolas, planejamos o que temos a intenção de realizar. Lançamo-nos para diante, baseados no que temos, buscando o possível. Significa antever um futuro diferente do presente. Gadotti (1994) corrobora essa afirmação ao expor:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém um estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345-346) ressaltam que projeto “[...] é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos [...]”. Dessa forma, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população majoritária. Apesar de o termo

“político” não ser citado no processo de elaboração do projeto, é impossível concebermos uma proposta pedagógica que não se comprometa com uma visão de sociedade e com o papel que a educação pode cumprir no seu processo de transformação.

O termo pedagógico, por sua vez, refere-se à dimensão que possibilita a efetivação da finalidade da educação, que é o ato de ensinar e de aprender. Para Veiga (1995, p.13), esse termo tem o “[...] sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade”.

Nesse contexto, salientamos que a elaboração do projeto pedagógico da UPAPE ficou sob a responsabilidade das professoras Norma Deffune Leandro, Liuba Kolischeski e Aparecida Gonçalves. Posteriormente, Liuba graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, tornando-se especialista em administração escolar. Já Norma graduou-se em administração, pedagogia e música. A professora Aparecida Gonçalves já era formada em Letras na época da idealização e implantação da UPAPE. Mas, segundo depoimento, sua paixão era Arte.

O projeto pedagógico da UPAPE foi uma das fontes documentais a que tivemos acesso e que permitiu reconstruir, a partir de nossa interpretação, o que fora traçado como propósito de formação pela instituição. Segundo ele, o objetivo da instituição seria:

A educação integral do aluno – seu crescimento sob os vários aspectos de sua personalidade de acordo com as suas possibilidades; sua integração na comunidade; sua eficiência no processo de refazer, reconstruir e melhorar a vida (MARINGÁ, [1970]).

A busca por uma formação integral, entendida aqui nos limites do desenvolvimento de sua personalidade, da sua integração na comunidade e da capacidade de autoaprimoramento, seria o objetivo da educação ofertada pela UPAPE. O processo educacional baseava-se no tripé: escola, criança e comunidade. Conforme o projeto,

Toda a evolução da educação nos últimos cem anos pode ser sintetizada assim: durante muitos séculos a educação era centrada na escola, a criança não importava. Tinha que se ajustar ao rigoroso programa daquela (é a escola de nossos pais e avós). Depois, tentando reagir ao excesso de repressão da escola tradicional, caiu-se no permissivismo educacional. Era, ainda é, a educação centrada na criança. Ela é o centro, a finalidade do processo educativo. Colocada em uma terceira posição, interativa das anteriores, **a UPAPE entende o processo educacional como centrado na relação entre a escola (escola de princípios e valores), a criança (como um todo) e a comunidade (meio). A escola deve ser uma interação dos três, pois assim é a vida 'um processo permanente dos ajustes e opções, para novos ajustes e novas opções'. O importante é dotar a criança dos rudimentos necessários ao conhecimento e segurança para a vivência desse processo** (MARINGÁ, [1970], grifo nosso).

A preocupação em preparar a criança para a vida pode ser observada. O que seria essa preparação? No entender das idealizadoras da proposta pedagógica da UPAPE, seria proporcionar uma vivência interativa constante entre os sujeitos da escola e da comunidade, vivências feitas por meio de acordos e opções. Capacitar a criança para vivenciar essa interação com conhecimento e segurança seria função da escola. Por outro lado, as idealizadoras da proposta deixam ver que não são adeptas nem ao rigor excessivo da escola tradicional nem ao que consideram permissivismo da escola nova. Elas propõem uma terceira posição, a que chamam de interativa das anteriores. E acrescenta o projeto:

A UPAPE não pretende ser a aplicação rígida de qualquer método escolar, didático ou pedagógico. Pretende, sim, aproveitar a experiência de muitos deles pelo que representam na ciência e evolução. Mas, entende que precisa ser uma escola capaz de dar às crianças as condições de conhecimento e respeito do 'velho' para fundamentar sua busca do 'novo' em algo mais que contestações estéreis ou enganosas. Se **ensinarmos à criança a descobrir por si mesma, O QUE ELA NÃO QUER, pretendemos dar-lhe igualmente a pré-condição PARA SABER O QUE QUER**, ser capaz de trabalhar para consegui-lo numa sociedade em transição (MARINGÁ, [1970], grifo nosso).

Assim, não foi traçada uma metodologia fixa para alcançar os fins educacionais intencionados pela UPAPE, mas aproveitar as boas experiências existentes. A flexibilização metodológica prevista no projeto, com o aproveitar das

experiências, pode falar dos diferentes caminhos percorridos pelas instituições escolares, uma vez que os sujeitos não são passivos diante dos debates educacionais. Eles julgam essas propostas e fazem suas opções. O fazer de cada instituição escolar é construído a partir dessas opções e suas ações. O eixo norteador do fazer da UPAPE, para as idealizadoras de seu projeto, seria a concepção e os objetivos educacionais. Na concepção assumida, a educação deveria ser o instrumento que propiciasse um autoconhecimento que permitisse à criança descobrir o que pretende, desenvolvendo a sua capacidade de buscar os mecanismos para conquistá-lo.

Uma aprendizagem inspirada na coletividade e nas vivências da criança são princípios de formação que podem ser encontrados nas reflexões de pensadores como o alemão Froebel (1782-1852) ou o norte-americano John Dewey (1859-1952).

Dewey (1980, p. 131) defende que “[...] aprender significa um novo modo de agir, um novo comportamento. Aprender para a vida significa que a pessoa não somente poderá agir, mas agirá do novo modo aprendido”. Para tanto, a proposta metodológica de Dewey (1980) fundamenta-se na observação e na experimentação, uma vez que, para ele, só se aprenderia por meio da prática, por meio da reconstrução consciente da experiência ou por associação. Não se aprenderia, nunca, uma coisa só; toda aprendizagem deveria ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida. Para Dewey, em *My Pedagogic Creed* (1897, p. 86-87 apud ABBUD, 2011, p. 84), a escola é

[...] primeiramente uma instituição social. Em sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente uma forma de vida da comunidade em que todas aquelas agências estão concentradas para que ela seja a mais eficaz em trazer a criança para compartilhar os recursos herdados da raça, e para usar seus próprios poderes para fins sociais. Eu acredito que a educação é, portanto, um processo de viver, e não de uma preparação para a vida futura. Eu acredito que a escola deve representar a vida atual – vida tão real e vital à criança quanto a que tem em casa, na vizinhança ou no *playground*.

Observa-se que o objetivo é ensinar a criança a viver no mundo. Isso se faria por meio da apresentação a ela do contexto social de modo simplificado e organizado e, aos poucos, conduzi-la ao sentimento e à compreensão das coisas

mais complexas. Para Dewey, a escola deveria estar organizada como “sociedade em miniatura” (DEWEY, 1959).

Dewey foi responsável por desencadear o movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas. Seu mérito foi ter sido um dos primeiros a chamar a atenção para a capacidade de pensar dos alunos, encontrando seu apogeu na primeira metade do século XX. Vale destacar que a Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que, por sua vez, era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade utilitária. Esse tipo de educação, denominado por Dewey (1959) como “escola clássica”, demonstrava-se insuficiente frente às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, país de origem de Dewey (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou muito a educação brasileira, em especial no início do século XX. No Brasil, o maior representante do pensamento deweyano é Anísio Teixeira. Junto ao nome de Anísio Teixeira estão outros educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Encontra-se, no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, o ideal deweyano de organizar a escola como representação da sociedade. Dewey não é a única influência do “Manifesto”, porém suas ideias são decisivas na elaboração do documento (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

É possível identificar que o princípio e a filosofia educacional do projeto da UPAPE em muito foi influenciada por tais pressupostos. Vejamos:

Escola é uma visão do mundo, deve ser um lugar onde os conhecimentos sirvam ao entendimento e ao sentimento do homem e da sociedade onde a criança irá atuar. Na educação é preconizada a valorização do que é natural, o educador deve deixar o educando desenvolver-se, deve deixar a natureza seguir seu rumo. [...] É nas atividades da comunidade em que vivem que as crianças sentem o processo da vida. É no dia-a-dia que elas verificam que a linguagem está sendo usada e que os demais conhecimentos estão sendo empregados [...] Sentimos que é chegada a hora da nossa grande revolução educacional. Por este ou por aquele motivo, todos estão voltados para o problema. Todos sentem que estamos na era espacial enquanto a escola

permanece na Idade Média, e algo de urgente deve ser feito. (MARINGÁ, [1970]).

O princípio educacional da escola nova foi apropriado pelas idealizadoras do projeto da UPAPE. A sua proposta curricular foi construída por atividades e não por matérias de ensino. Segundo depoimento da professora Norma Deffune Leandro, a escolha das atividades estava de acordo com os interesses e objetivos da criança, cabendo ao professor dirigi-las, tendo em vista a futura participação da criança na comunidade. O currículo de atividades não foi organizado em forma de programa, com datas, conteúdos e períodos pré-determinados. O centro gerador de experiências do currículo seria a vida da criança, cujo conteúdo seria objeto de exploração e estudo.

Dessa forma, a influência do ambiente, desde os primeiros contatos da criança com o mundo por meio de suas sensações, era elemento fundamental em seu processo de aprendizagem. Estimular suas sensações com as próprias experiências seria criar o pré-requisito para a formação de conceitos, pensamento lógico e o raciocínio. Nessa perspectiva, o Projeto da UPAPE postulava:

Aprendizagem é a razão de ser da escola, não como sua finalidade única, mas como instrumento prático de todo o esforço para a formação integral do aluno. Quando tenta desenvolver a criança integralmente através de suas potencialidades e tendências e quando se comunica com ela sem inibir ou cortar qualquer iniciativa sua, seja em que área for (emocional, física, intelectual ou social), a escola considera que cada criança é diferente da outra e isso é levado em conta, sem perder de vista a integração do aluno com seu 'Grupo' (MARINGÁ, [1970]).

Respeitar e valorizar a especificidade de cada criança, o seu modo de ser, de agir e de pensar seriam princípios fundamentais no fazer escolar. Contudo, o desenvolvimento dessa individualidade se faria por meio da integração do aluno com os demais de seu grupo. Em contato com outras crianças, ela ampliaria e enriqueceria o seu repertório cultural e as suas habilidades para o convívio social.

Em muitas imagens preservadas das atividades realizadas pela UPAPE, é possível identificar o espírito de valorização da convivência entre as crianças, bem como o desenvolvimento de atividades mais livres que possibilitariam a expressão da criança. Observamos a imagem abaixo:

Figura 18 – Interação na UPAPE – 1971



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Na Figura 18, é perceptível a socialização entre as crianças e as professoras. A imagem deixa ver os sujeitos brincando com máscaras, serpentinas, confetes, entre outros adereços que caracterizam o carnaval, uma festa popular brasileira. É notável, na figura acima, que não há uma rigidez nas ações das crianças nem das professoras, que estão livres para realizarem suas preferências, como, por exemplo, agrupar-se com algum amigo, ficar sozinha, usar a máscara, dançar, jogar confetes, entre outros movimentos que fazem do espaço algo lúdico e prazeroso. Vivências dessa natureza puderam ser verificadas em vários outros registros iconográficos, permitindo uma interpretação que identificaria uma preocupação com a integração dos sujeitos enquanto uma prática educativa.

A professora Norma Deffune Leandro relata, também, que as atividades desenvolvidas na UPAPE estimulavam o desenvolvimento da criatividade das crianças. Segundo ela,

A gente fazia tudo! Extraía tinta de beterraba, extraía tinta de cenoura, Maria preta que é aquele negócio que mancha tudo [...]. Íamos às construções, pouquíssimas construções que tinha, pegávamos um restinho de tinta, pegava, enfim trabalhávamos com pedra, enfim, foi uma coisa muito boa.

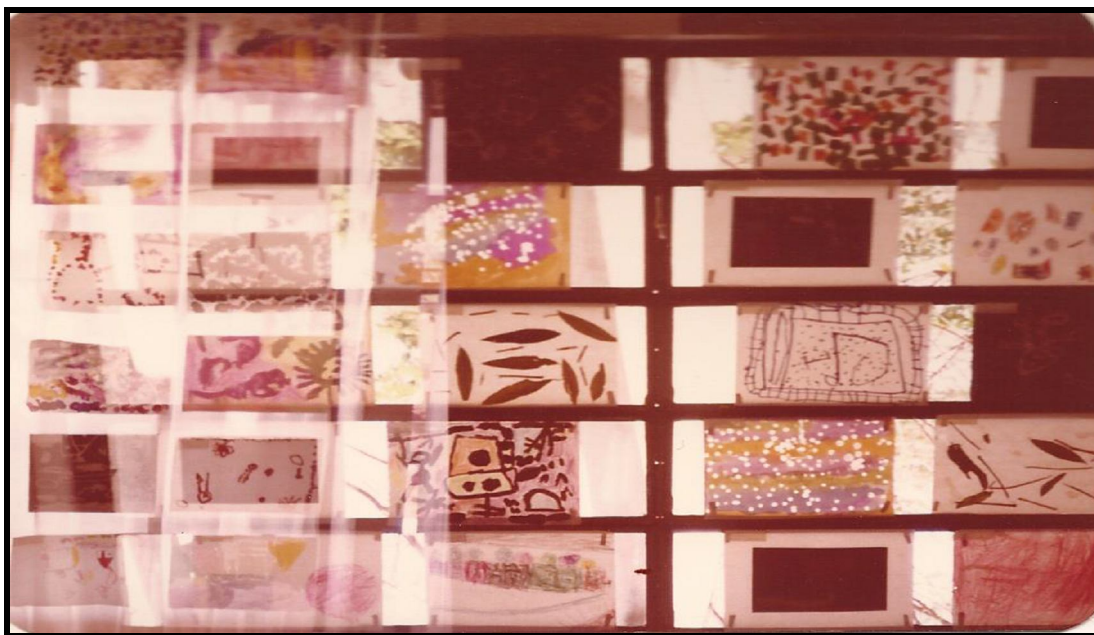
O objetivo de levar as crianças a vivenciarem texturas, cheiros, cores e formas impulsionava a utilização de materiais diferenciados. O desenhar ganhava variações em sua composição, tais como: desenho sobre fundos coloridos, sobre celofane, sobre fundo áspero, sobre fundo com anilina, com giz molhado, na lixa, com areia colorida, desbotado, desenho no quadro de giz, com carimbo, entre outras técnicas. Nas figuras 19, 20 e 21, é possível observar a exposição desses trabalhos:

Figura 19 – Exposição de trabalhos das crianças da UPAPE – 1970



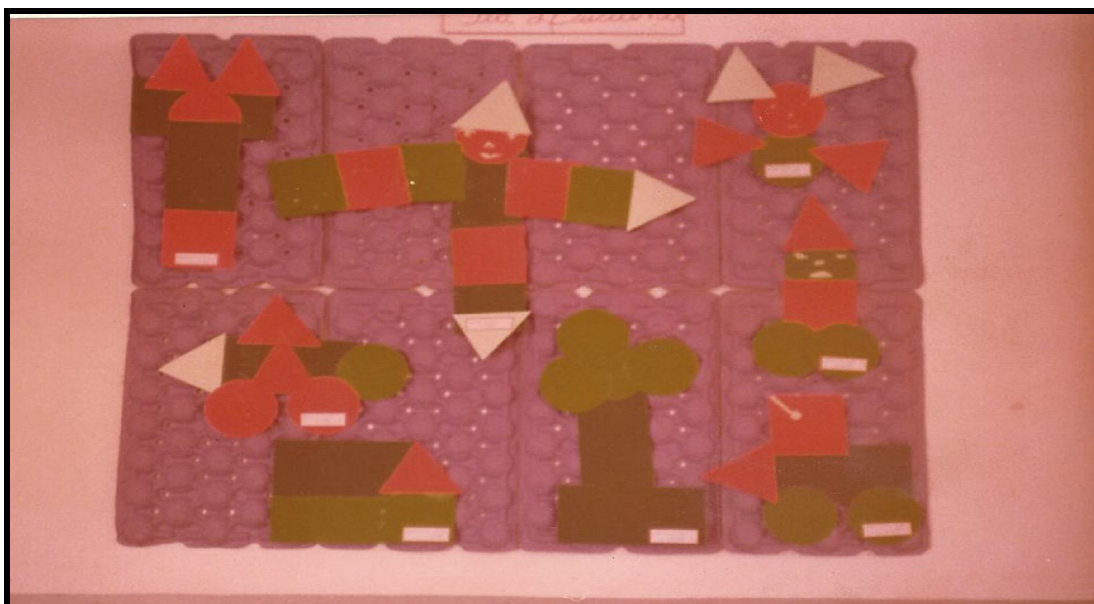
Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Figura 20 – Exposição de trabalhos das crianças da UPAPE – 1973



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Figura 21 – Trabalhos das crianças da UPAPE – 1973



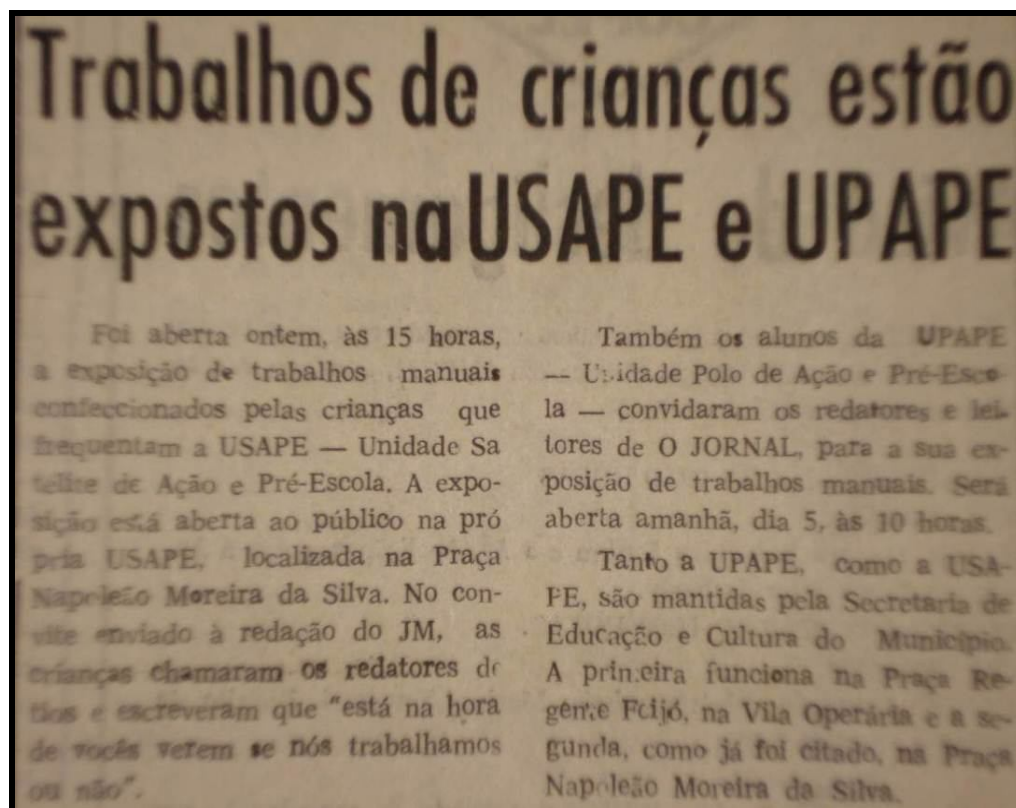
Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

As imagens que acabamos de analisar possuem como intencionalidade o registro dos trabalhos realizados pelas crianças da UPAPE. Essas atividades, por sua vez, acabaram compondo a decoração do espaço escolar. Essa prática

permite maior identificação entre o ambiente e o universo infantil. O espaço interage com a criança, possibilitando a observação não apenas da sua atividade, mas de todos os demais. Nesse momento, a criança pode ter novos *insights*, pois compara a sua produção com a dos amigos. Isso faz com que o seu repertório enriqueça e se amplie. Vale destacar, também, que a criança, ao ver sua produção exposta, se sente feliz e valorizada, pois tem a chance de mostrar para seus familiares, bem como para os demais sujeitos que apreciam suas produções, do que são capazes.

Essas exposições manuais também tinham a função de fazer com que a comunidade externa conhecesse as atividades desenvolvidas pela escola. No *O Jornal* da cidade, eram divulgados tais eventos, por meio de nota jornalística. Vejamos uma publicação de 04 de outubro de 1971:

Figura 22 – Exposição de trabalhos da UPAPE e USAPE – *O Jornal*, nº 3.975, sábado, outubro de 1971



Fonte: Biblioteca Municipal de Maringá

A equipe diretiva da UPAPE e USAPE estimulava a comunidade externa bem como os familiares dos alunos a prestigiarem o acontecimento. Na próxima imagem, podemos visualizar o anúncio de uma das exposições das escolas com divulgação da data, hora e local. O anúncio permite interpretar que havia uma intenção não apenas de divulgar, mas também de promover a valorização, pela comunidade externa, das atividades desenvolvidas por instituições culturalmente jovens. As exposições podem ter sido estratégias criadas por elas para falar do papel e da importância de uma instituição de ensino pré-escolar, para sujeitos pertencentes a uma cidade do interior e que iniciava a criação de tais espaços públicos. Como criar a consciência que nesses espaços se educava e não apenas cuidava. A frase “está na hora de vocês verem se nós trabalhamos ou não” nos permite essa interpretação. Por outro lado, a frase “[...] as crianças chamaram os redatores de tios e escreveram” também permite interpretar que não se trata de as crianças terem feito isso de forma literal, mas de revelar a maneira como as práticas formativas aconteciam no interior dessas escolas. As crianças participavam efetivamente da preparação e da rotina daquela atividade, elas estavam envolvidas com o objetivo da exposição e por isso desejavam, assim como as professoras e a equipe diretiva, apresentar seus esforços de produção e promover a valorização desse nível de ensino em que estavam inseridas.

O desenvolvimento de atividades dirigidas também pode ser observado por meio das fontes iconográficas preservadas. Essas atividades eram realizadas, geralmente, com as crianças sentadas em semicírculo à volta da professora, como, por exemplo, a entrada (arrumação), chamada, calendário, janelinha do tempo, arrumação e limpeza da sala, história, música, merenda, excursão, entrevista, teatro, entre outras. Observemos a imagem:

Figura 23 – Atividade teatral na UPAPE – 1971



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

O registro desta imagem se fez no momento em que as crianças estavam assistindo a uma apresentação de teatro de fantoches. É possível observar as crianças sentadas no chão de cascalho, exceto uma que está em pé; outras preferiram se sentar sobre as próprias pernas. A concentração na apresentação era grande, apenas uma criança está olhando para trás, o que revela o interesse por parte delas na atividade. Inúmeros motivos podem ter gerado a distração da tal criança como, por exemplo, a curiosidade em observar o fotógrafo, um amigo, entre outros. A ocupação do espaço de forma livre, sem obedecer a uma organização por filas ou divisão por gênero, pode nos falar do princípio de formação mais espontâneo, postulado no projeto pedagógico.

Outra atividade dirigida e registrada na imagem posterior é o alongamento. Essa atividade promove um melhor reconhecimento corporal e espacial, além de melhorar o desenvolvimento físico/motor das crianças. Na Figura abaixo, é possível ver a maioria dos alunos fazendo os mesmos movimentos, isto é, todos com os braços esticados e inclinados para o lado direito, segurando aparentemente um pedaço de cabo de vassoura. Observamos, também, que a posição das pernas, dos pés e do tronco dos alunos são similares. Isso denota

que estão reproduzindo movimentos elaborados por um indivíduo. A disciplina das crianças no desenvolvimento da atividade pode ser observada, embora a sua disposição no espaço ocorresse de forma mais espontânea.

Figura 24 – Atividade física na UPAPE – 1971



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

Os registros iconográficos preservados nos permitem interpretar a predominância de uma maior liberdade e espontaneidade no desenvolvimento das atividades dirigidas, embora a disciplina pudesse ser sempre observada. A exploração de atividades e temas do universo de interesse propriamente infantil parece ter sido o espírito mobilizador das atividades. O aspecto de vivências práticas também é observado. No projeto pedagógico da UPAPE, lemos: “Aqui, as respostas devem ser eminentemente práticas” (Projeto Pedagógico da UPAPE, 1970, p. 06). Segundo relato da ex-diretora, a prática escolar permitia às crianças vivências de maior contato com o mundo e a natureza. Relata Norma:

[...] Nós pusemos uma grande gaiola, foi construída uma gaiola maravilhosa, especial, por um alemão que morava aqui em Maringá. Essa gaiola tinha acho que três por três, dois e meio por dois e meio. Nesse buraco que dava pro céu, tá. [...] Então, aqui era a grama e aqui existiam alguns caminhos, tá, porque a criança aprendia ecologia, tudo. Não pisava na grama [...]. E dentro dessa gaiola, no começo nós iniciamos com cento e vinte e cinco (125) crianças e num segundo ano nós fomos para duzentas e cinquenta (250) crianças, que nós fomos. [...] Cada criança era

representada por um canarinho Belga, então tinha de todas as cores. [...] tinha as casinhas, tinha tudo e o canário Belga é muito amoroso, então ele beija, ele faz tudo e não trai a canária, quando ele pega a canária ele não trai, ele é fiel e tudo isso nós ensinava pra criança [...]. E aí quando morria era um 'baque', né. A gente substituía imediatamente ou nascia e a gente substituía. Então, era tudo, o guarda que limpava, punha alpiste, as crianças colocavam, iam na feira e cada dia uma turma alimentava os passarinhos. Então, eles iam na feira com o carrinho e pediam as folhas de verduras que estavam murchando, que eles cortavam [...] e todo mundo colaborava e a outra turma pedia verdura [...]. Então a educação sexual funcionava assim, nessa época, com os canários, tá [...]. Agora, a educação psicológica, nós trabalhávamos com argila, entende?

Pelo depoimento, é possível observar que a discussão dos conceitos e das normas se fazia por meio de vivências práticas e por meio da observação do mundo que cercava a criança. Na figura abaixo, é possível visualizarmos, no canto direito, a gaiola construída para abrigar os canários Belgas. A exploração desse espaço permitia às crianças aprender sobre os seres vivos, o meio ambiente, além de classificar, seriar, sequenciar, relacionar número e quantidade, tamanho, textura, cores, fidelidade, respeito, companheirismo, amor, entre outros. Vejamos:

Figura 25 – Espaço interno da UPAPE – 1970



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

A valorização de atividades práticas pode ser observada em muitos outros registros iconográficos preservados, o que tornava o educando um ser ativo perante sua aprendizagem. Vale lembrar que, no projeto pedagógico da UPAPE, havia a preocupação de dar condições à criança para se conduzir perante situações de mudança, face ao ritmo acelerado das inovações tecnológicas vividas. Assim, o projeto se situa num momento de mudanças em curso e no papel da educação oferecida pela instituição. De acordo com o projeto, naquele contexto,

[...] Poucas gerações terão sentido como a nossa, a necessidade de reformar estruturas e rever conceitos, em função de mudanças tão rápidas e profundas como as que se processam no campo da tecnologia em nossos dias. Através dos modernos meios de comunicação participa o ser humano cada vez mais dos processos de mutação de seu mundo que se enriquece e se alarga aceleradamente, o que levará a ser, sem dúvida, um ser universal (MARINGÁ, [1970]).

Evidencia-se uma preocupação com as mudanças tecnológicas ocorridas na década de 1970. Preparar a criança para um mundo em mudanças. Resta perguntar quais foram as estratégias pensadas pela escola para preparar as crianças. Na discussão da formação necessária para as crianças desse contexto de mudanças, são apresentados outros elementos. O direito ao questionamento e a expressão da opinião. Vejamos:

Agimos e aceitamos o 'por que'. Aceitamos e pedimos sua opinião. Levamos em conta ou não o seu parecer e explicamos as razões. Nosso conceito de disciplina se subordina a essa visão de fenômeno. Porém há uma ordem geral, abrangente, que significa um método e um sistema para fazer as coisas. Isso deve ser respeitado e entendido pelas crianças, não imposto. E jamais é posto de lado apenas porque a criança não quer. Onde consideramos a disciplina mais importante, porém, é na seriedade com que deve ser feito qualquer trabalho: no sentido da aplicação do esforço, força de vontade e responsabilidade para se realizar o pretendido (MARINGÁ, [1970]).

O “conceito de disciplina se subordina a essa visão”, qual seja, por um lado, o respeito à expressão da opinião dos alunos e, por outro, o respeito e entendimento pelas crianças do trabalho realizado. A disciplina adviria da

aplicação do esforço e da responsabilidade para realizar o que se pretende. As crianças deveriam compreender “o sistema”, a maneira como cada atividade deveria ser realizada. O cuidado para não haver uma conotação de imposição, mas, ao contrário, uma postura de autodisciplina. Observa-se que a preocupação era verificar se a disciplina era algo de dentro para fora, uma consciência do sujeito para a necessidade do esforço e da responsabilidade.

4.8 UPAPE: a relação professor e aluno

Os depoimentos de ex-alunos da UPAPE permitem observar um carinho e uma afeição especial à instituição e às professoras. Nessa perspectiva, Gislene Aparecida Cavalcante de Meireles relata que a afetividade era algo muito presente na relação professor e aluno. Ela expõe: “[...] Eu tenho muitas lembranças boas, não tenho nada de lembranças ruim, daquela época”. Já a ex-aluna Cirlene Janelo ressalta: “[...] Eu me lembro que a minha professora era a tia Bete. É, nossa! Eu lembro até hoje dela. Aquela lá, eu não consigo esquecer. Porque não era só professora, era a tia”. Prossegue o seu depoimento, revelando:

Quando eu saí de lá, nossa, chorava, que nossa! A gente chorava demais. Porque não queria ir para a outra turma. Não queria mudar de professora. Cada ano mudava, né? De professora. Não queria mudar [...]. Elas eram carinhosas.

Vale destacar uma característica peculiar da cultura pré-escolar: a afetividade nas relações professor e aluno. A constituição de espaços específicos para a educação pré-escolar trouxe como preocupação a afetividade nas relações. Essa preocupação pode ser interpretada como uma estratégia a ser utilizada pela instituição pré-escolar. O trato com a criança e seu aprendizado exige conquistar a sua confiança para que ela se envolva e cumpra o solicitado. A construção desse vínculo se fez de forma diferente no transcorrer da história da cultura pré-escolar. Na década de 1970, é possível identificar que essa aproximação era buscada, inclusive, por meio de um termo do universo familiar. As professoras não apenas permitiam que fossem chamadas de tias, mas se

autointitulavam como tal. Isso pode ser percebido nos documentos analisados, como o certificado de conclusão da pré-escola, em que existia um campo para assinatura escrito tia.

A depoente e ex-professora Luciana Queirós Cerqueira reforça com a seguinte frase: “Ah! eles gostavam muito da gente. A gente era tudo pra eles”. A ex-professora Olicéia acrescenta: “Eu, na época, me sentia respeitada pelos pais [...]. Eu acho que os pais admiravam a gente pelo nosso trabalho. Era diferenciado o tratamento”. Segundo relato, a ex-diretora Norma também percebia que as docentes eram admiradas pelas famílias e demais pessoas da comunidade.

Na memória da ex-professora da UPAPE – Luciana Queiros Cerqueira, naquela época, as crianças não eram desobedientes, exceto um ou outro que queria chamar a atenção. Contudo, nesses casos, era mantido um “olhar” especial para saber se estava acontecendo alguma coisa em casa ou na própria escola. Relata que, em algumas situações, era chamada a família da criança para uma conversa, estabelecendo parcerias para ajudar o aluno e a escola. Segundo depoimento, não existia castigo: “Não, a gente não tinha esse negócio de castigo. Não tinha, não. Era muito interessante, pois o aluno não era indisciplinado, não precisava nem falar”. Enfatiza que o que existiam eram os combinados com as crianças, em que se estabelecia a rotina diária e as regras de convivência. A ex-professora Olicéia reforça:

Não tinha castigo, quando preciso chamava assim: [...] você vem aqui com a tia, você vai fazer isso pra tia, vai lá na frente, já! Arrumar as cadeirinhas. Aí, todo dia você elogiava. [...] Se vocês não forem legais, não fizerem silêncio, não forem obedientes, nós não vamos hoje no parque. Poxa! Hoje nós fizemos todo o trabalhinho legal, vamos se divertir um pouco? Aí, ia na grama, rolava, caía [...] Não era castigo. Você tinha uma maneira de chegar e cobrar dela [...] A cobrança é essa! Deixar de castigo, jamais!

A questão disciplinar é inerente à prática da instituição escolar, contudo as maneiras de assegurá-la se alteram no tempo e no espaço. Pelo relato, é interessante destacar as estratégias adotadas pela UPAPE, e pela professora em particular, para conseguir o desejado. Solicitar a ajuda, valorizar o trabalho

realizado, deixar de fazer uma atividade que todos gostavam como ir ao parque e dar recompensas por terem feito a atividade de forma eficiente foram formas adotadas para conseguir disciplina.

4.9 UPAPE: participação e característica das famílias

O público atendido na UPAPE era constituído por crianças oriundas de famílias operárias. As profissões dos pais ou responsáveis variavam, desde soldador, servente de pedreiro, motorista, zelador, carpinteiro, mecânico, professor, vendedor e pequenos comerciantes. O número de mães inseridas no mercado de trabalho também era significativo. Elas exerciam as funções de diaristas, lavadeiras, zeladoras, merendeiras, professoras, entre outras profissões.

A UPAPE não ofertava período integral às crianças; assim, no período contrário, os pequeninos brincavam na rua ou nos quintais de suas casas, como, por exemplo, subiam em árvores, brincavam de casinha, de bola, confeccionavam inúmeros brinquedos (boneca, carrinhos, jogos etc.), além de brincarem de esconde-esconde, cabra cega, elefante colorido, três Marias, amarelinha, entre outras brincadeiras que faziam parte do repertório cultural das crianças da década de 1960 e 1970, no Brasil.

Segundo a ex-aluna Gislene Aparecida Cavalcante de Meireles, “a gente subia em árvore, brincava de casinha em cima de árvore, andava de bicicleta, o quintal era grande, imenso [...]”. Já a ex-aluna Sandra Mara da Silva Santos relata que, “no período contrário à UPAPE eu ficava em casa, brincava na rua, só brincava na rua, pois não tinha perigo e, no quintal também, que era bem grande”. Ressalta, ainda, que pela necessidade de seus pais ou responsáveis terem que manter o sustento da família, isto é, trabalharem oito, dez horas por dia, restava-lhes a companhia dos avós, tios e irmãos mais velhos. Reforça a ex-aluna Cirlene Janelo que “[...] ficava em casa com minha avó, né, a minha avó que me levava para a UPAPE, pois minha mãe trabalhava, né, o papai também, sempre trabalhando”.

A maioria dos alunos morava próximo à UPAPE; assim, iam a pé para o estabelecimento. As famílias que moravam longe ou em outros bairros utilizavam

como meio de transporte ônibus, carroça, bicicleta, entre outros. As famílias, em sua maioria, participavam de eventos como reuniões, festas e conselhos promovidos pela UPAPE. Segundo relato da ex-professora Olicéia, “os pais eram convidados a participarem nas reuniões, os pais vinham... e ali fazia a explanação de tudo que a gente tava passando, que ia fazer com as crianças. Mostrava o trabalho, né? [...]”. Em alguns momentos, os familiares eram chamados à escola para conversar sobre o comportamento de seus filhos. A mesma professora complementa que isso era raro, pois a própria dinâmica da UPAPE favorecia o bom comportamento dos alunos. Afinal, a proposta da UPAPE era diferente das demais escolas, o que chamava a atenção dos educando, despertando-lhe interesse e curiosidade.

Olicéia destaca, ainda, que “[...] a maioria das crianças eram tranquilas porque eu acho que o próprio pai transmitia isso, a necessidade de estarem estudando em uma escola modelo”. Quando era preciso intervir com a família em relação ao comportamento da criança, ela convidava o pai/responsável para uma conversa no horário agendado. Segundo ela, “[...] isto não era feito na frente da criança, se fosse uma coisa mais grave, alguma coisa que a gente vê que tinha necessidade, perguntava se a mãe tinha condições de vir à tarde conversar com a gente”. Essa conversa era importante para saber o que estava acontecendo com a criança em casa e como ajudá-la na escola. Buscavam incentivar os pais ou responsáveis a dialogarem com seus filhos(as), pois “[...] Nós queríamos que tratasse como a gente tratava na escola”, relata Olicéia.

A ex-professora Luciana de Queiros Cerqueira lembra que “a gente conversava muito no portão, né? Quando eles iam buscar”. A participação era tão gratificante que eles se ofereciam para trabalhar nas festas da escola, como, por exemplo, nas festas juninas, na semana da criança, na páscoa e em datas comemorativas. Em entrevista com a ex-aluna Cirlene Janelo, surge em um dado momento a recordação do ano em que seu pai se vestiu de Papai Noel para alegrar as crianças da UPAPE, instigando-lhes a fantasia, a imaginação bem como o espírito natalino.

Outra atividade importante que revela as parcerias entre a UPAPE e a comunidade foi o Clube de mães, aberto a todas as mulheres que se interessassem pelo projeto. De acordo com a ex-diretora, professora Norma, “[...]”

elas amavam a escola, tinha duas vezes por semana, tudo das mães, era o trabalho do Clube de mães”. Para a depoente, “ninguém consegue vencer a ignorância se você não trabalhar a família. Os pais eram maravilhosos”. Esse projeto acontecia no período noturno, e as mães aprendiam corte e costura, pintura, confeccionar tapete, entre outros trabalhos. Relata, ainda, que “as mães faziam o trabalho e levavam pra casa, corte costura, tudo de graça e eu ia atrás do pessoal”. Isso contribuía para o aumento da renda familiar, pois muitas delas vendiam suas produções ou economizavam ao costurarem as roupas de seus filhos e familiares. A imagem, a seguir, deixa ver uma das atividades do referido projeto.

Figura 26 – Clube de mães – 1974



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Maringá – SEDUC

A imagem permite notar que várias mulheres observam e aprendem o corte e a costura, uma habilidade importante na época, pois a maioria das roupas era feita em casa. Vale destacar que, no início do projeto, a prefeitura não disponibilizava nenhum tipo de recurso financeiro, apenas emprestava o espaço físico da UPAPE. Passados alguns anos, a prefeitura oficializou o contrato de uma costureira que, até então, era mantida pelas mães, com a venda dos produtos por elas confeccionados. A comunidade também tinha um papel importante nesse projeto, pois colaborava, doando retalhos de tecidos, linhas,

barbantes, botões, entre outros utensílios. Esse projeto teria funcionado por vários anos e, dentre os benefícios promovidos por ele, estava o de possibilitar a aproximação e a parceria entre a família das crianças e a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta recuperar o processo de institucionalização da educação pré-escolar municipal em Maringá nos anos de 1969 a 1974. Partindo de fontes orais e iconográficas, este percurso nos conduziu às atividades desenvolvidas na Praça Napoleão Moreira da Silva, que os maringaenses denominaram como “Parquinho da Praça” ou “Parquinho Infantil”.

Esse espaço foi impulsionado pelo desejo e pela iniciativa de duas jovens, uma formada como normalista pelo Instituto de Educação – Norma Deffune Leandro, e a outra graduada em Letras, mas apaixonada por Arte. Esta última era proprietária de um ateliê em Maringá, sendo seu nome Aparecida Gonçalves. Elas buscaram apoio junto à Prefeitura de Maringá, que acabou cedendo espaço físico e um vigia para o local. O projeto foi inspirado na vivência de infância da professora Norma, que frequentou o Parque Infantil D’Água Branca em São Paulo. Tratava-se de um espaço extraescolar que tinha a intenção de promover nas crianças o aspecto lúdico, por meio da arte, de brincadeiras e jogos. Um ambiente destinado especialmente aos filhos dos operários paulistas, mas aberto à comunidade em geral.

O modelo de São Paulo inspirou Maringá, contudo os caminhos foram bem diferentes. Na capital paulista, o projeto iniciara por meio do diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município, Mário de Andrade, em 1935. Dentre outros programas para o operariado, o Parque Infantil (PI) destinava-se às crianças de três a doze anos. Em Maringá, cidade do interior, no final da década de 1960, surge por iniciativa de duas jovens professoras, com o apoio da prefeitura, o “Parquinho da Praça”. Este tinha como intuito atender crianças pequenas que ficavam, muitas vezes, perambulando pelas ruas e/ou na marginalidade.

Esse espaço extraescolar funcionou por aproximadamente seis a oito meses, tempo suficiente para evidenciar a demanda e colocar a educação pré-escolar dentre as prioridades do município de Maringá. Assim, em 1970, inaugura-se, na cidade, a primeira instituição municipal de ensino pré-escolar de caráter formal, denominada Unidade Polo de Ação da Pré-Escola (UPAPE). Esta foi gerada em decorrência do sucesso obtido no “Parquinho da Praça” que, a

cada dia, atraía mais e mais crianças. O prefeito em exercício, Adriano José Valente, e o Secretário da Educação e Cultura, Dr. Luiz Gabriel Sampaio, decidiram investir na construção dessa instituição.

Nestes termos, ressaltamos o interesse político por parte dos governantes em relação à idealização e implantação da UPAPE, e fundamentalmente o profissionalismo com que fora tratado o assunto. A iniciativa da Prefeitura em encaminhar as professoras Norma, Liuba e Aparecida a São Paulo para conhecerem as pré-escolas que funcionavam nas grandes montadoras de automóveis revela a intenção de buscar inspiração em um modelo que fosse considerado moderno e inovador. Vale destacar que o governo não tinha, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/61 e a Lei nº 5692/71, nenhuma obrigatoriedade em ofertar esse nível de ensino, pois antes dos sete anos, a educação era de direito e dever da família e, como tal, não obrigatória.

O projeto de implantação da primeira pré-escola municipal ficou sob a responsabilidade do Escritório Técnico de Planejamento (Eteplan), que trabalhou na identificação do bairro mais populoso por via aérea. Também coordenou uma pesquisa socioeconômica, realizada pelas alunas do Curso Normal e pelas professoras Norma Deffune Leandro, Liuba Kolichieski e Aparecida Gonçalves em todas as moradias do bairro escolhido. Com o resultado da pesquisa em mãos, tomaram-se decisões assertivas para a implantação da primeira pré-escola, o que, na visão dos políticos, daria prestígio e mais votos nas próximas eleições. Essa metodologia adotada pela prefeitura de Maringá revela um cuidado e uma valorização pelo planejamento e pelos dados advindos da pesquisa. Uma prática presente na fundação da cidade, por iniciativa dos ingleses da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, e ainda preservada por seus administradores da época.

O bairro escolhido para abrigar a UPAPE foi a Vila Operária, especificamente, a Praça Regente Feijó, s/n. Esse bairro, na época, era composto por operários e apresentava alto índice de vulnerabilidade social. A escolha pela Praça Regente Feijó foi devido à sua localização, pois ficava no meio de duas Avenidas – Av. Riachuelo e Av. Paissandu, local extremamente visível a todos que passassem pelo bairro. Nesse endereço, a instituição permaneceu por quatro

anos. Em 1974, muda-se para a Avenida Paissandu, nº 395, a poucos metros do antigo endereço.

Em relação ao projeto arquitetônico da UPAPE, podemos mencionar que foi algo moderno, pensado para surpreender a população que, na época, estava acostumada com construções de madeira, estradas de terra, com a falta de iluminação, ventilação, entre outros fatores que acabavam interferindo na aprendizagem das crianças. O mesmo aconteceu com o projeto pedagógico que, também, teve uma construção singular.

Embora as suas idealizadoras tivessem visitado as instalações de São Paulo, na concepção delas, um projeto inovador configurar-se-ia de forma diferente do observado. É possível perceber, em seus discursos, que a valorização da criança, de seu universo e de sua capacidade de produção deveria ser o foco de preocupação da proposta educacional. É interessante observar a apropriação feita por elas dos debates mais atuais da época, a respeito da infância e do desenvolvimento infantil. Sem se identificar com uma metodologia educacional em específico, elas se valeram de tudo o que consideravam importante para o aprendizado da criança.

Os documentos analisados e as entrevistas realizadas nos permitem interpretar que as idealizadoras operaram de forma particular na construção de uma proposta educacional. Nada de seguir à risca os preceitos da chamada escola nova e, muito menos, ignorar as reflexões do modelo tradicional. Havia um conceito de infância e de seu aprender que advinha das modernas discussões do campo da pedagogia, contudo a forma de desenvolver as práticas educativas não se respaldou em uma metodologia específica. As fontes documentais permitem observar, no interior na UPAPE, a presença de vivências mais livres e interativas, contudo sem abrir mão de vivências mais disciplinares, como a formação de filas etc.

Em relação à organização e dinâmica da UPAPE, destacamos a singularidade de seu espaço físico em que não havia salas de aula. As crianças se revezavam por meio de rodízios nos espaços, preparados para uma atividade em particular, como a pintura, o canto, atividades motoras, dentre outras. As práticas educativas e o espaço institucional revelam sua ação formativa por um

lado e, por outro, contribui, significativamente, para observar a identidade desse nível de ensino municipal de Maringá.

Em minha caminhada investigativa, entrevistei sujeitos (ex-alunos, professores, diretores, coordenadores, idealizadoras do projeto) que tiveram contato com o “Parquinho da Praça” e/ou com a UPAPE. Assim, instiguei suas lembranças, fazendo-os “[...] reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (BOSI, 1987, p.17). Contudo, ao analisar as gravações, foi preciso uma atenção especial quanto à subliminaridade manifestada nas declarações dos depoentes, uma vez que as lembranças evocadas, geralmente, estavam presas à trajetória de vida e à vivência deles, no presente. Bloch (2001, p. 07) expõe que “Tal qual um ‘dom das fadas’, a história faria com que o passado retornasse, porém não de maneira intocada e ‘pura’” e mais, para o autor, história é busca, portanto escolha. Assim, outras fontes foram buscadas, em que foi possível, em muitas situações, confrontar as informações. Dentre elas, fizemos uso de leis, decretos, resoluções, mapas, livros de registro, projeto arquitetônico, projeto pedagógico e imagens iconográficas.

Em relação às imagens, selecionamos as que representavam a materialidade física e as práticas presentes na cultura escolar de ambos os espaços pesquisados, pois sabemos que recuperar a representação dessas fotografias é desvendar sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. Em outras palavras, as representações se inserem em regimes de verossimilhanças e de credibilidade, e não de veracidade. O registro da imagem é uma forma de fazer ver uma prática educativa presente na cultura escolar, deixando evidentes os elementos do espaço de atuação, capazes de produzir, nos sujeitos, uma identidade formativa. Assim, desdobramos uma atenção especial nas análises das imagens, observando o ângulo, plano de fundo, entre outros elementos que destacavam as intenções de quem as registrou.

Encerro esta pesquisa, não pelo esgotar de seu conteúdo, mas pelo esgotar do tempo para sua escrita. Espero ter contribuído para o campo da história e historiografia da educação, sobretudo com a preservação da memória e história da primeira pré-escola municipal de Maringá, a UPAPE. Termina com a

convicção de que ainda ficaram muitos caminhos a serem investigados e que permanecem à espera de novos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves. **A Educação Infantil na história, a história na Educação Infantil**. 2002. Palestra proferida no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil OMEP/BR/MS, Campo Grande, 2002.

ALONSO, Antonio Padilha; REIS, Osvaldo. **Napoleão Moreira da Silva: um monumento da história**. Maringá: Gráfica Canadá, 2008.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Ulbra, 2001.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 397-411, jan./jun. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar, In: NOVAES, A. (Org.). **O olhar**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1987.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1967.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério do Bem-Estar Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16 jul.1990.

_____. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 ago.1971.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Deliberação do Conselho Nacional de Educação, nº 003/1999.

BURKE, Peter (Org.). **Novas perspectivas**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 5, n. 11, 1991. p. 173-190.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. **Colonização e desenvolvimento do norte do Paraná**. São Paulo: Edanee, 1975.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. 2000. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

_____. **Experiência e natureza; lógica: a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção os Pensadores).

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. 1993. 175f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. **Proposições**, v. 6, n. 2 (17), p. 34-45, 1995.

_____. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. p. 314-332.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, 1994.

GARNIER, F. **Thesaurus Iconographique**: système descriptif des representations. Paris: Le Leopard d' Or, 1983.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 1, n. 1, ano 1, 2001.

KISHIMOTO, T.M. **A pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1988.

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

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JÚNIOR, M., (2000). Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469 - 496.

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

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 2001.

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

LEAL, Leila L. L. **Em busca da História da Educação Pré-escolar**. Universidade Estadual de Maringá, 1986 (monografia de especialização).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. (Coleção repertórios).

_____. A visão dos outros; um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTARD, P. (Org.) **Questões para a história do presente**. Bauru: Edusc, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUZ, France. Maringá: A fase de implantação. In: DIAS, R. B.; GONÇALVES, J.H.R. (Org.). **Maringá e o Norte do Paraná**. Maringá: Eduem, 1999. p.123–140.

MARINGÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Histórico do estabelecimento de ensino**. Maringá, [1970]. Não paginado.

_____. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação 1978-1979**. Maringá, 1978 - 1979.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005 .

MIRANDA, Nicanor. Plano inicial da Seção de Parques Infantis. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, n. 20, p. 95-98, 1936.

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Departamento de Ensino de 1º grau. Deliberação n. 020/78 – Indicação n. 001/78, de 10 de agosto de 1978. Fixa normas para Educação Pré-escolar e funcionamento de Jardim de Infância. **Currículo**, Curitiba, ano 4, n. 38, p. 14-24, 1978.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade

educacional. **Revista HISTERDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-86, mar. 2009.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESTALOZZI, J.H. **Antologia de Pestalozzi**. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-Escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Temas em Destaque**. Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre a fotografia**. Tradução de Joaquim Paiva. Rio de Janeiro: Arbor, 1981.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil – Uma proposta de gestão municipal**. Campinas: Papirus, 1996.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-172, set. 2009.

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

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p.11-35.

ANEXOS

ANEXO A CERTIFICADO – UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA
(UPAPE) – 1970

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ PR.
Secretaria de Educação e Cultura de Maringá
UPAPE – VILA OPERÁRIA

CERTIFICADO

CERTIFICAMOS QUE DOÍLIA MONTESOD GONÇALVES Nº 582

Idade 6 anos, Residente a Rua Condor

Componente da Turma A, Frequentou o Curso da UPAPE Vila Operária de 11/07/70 a 13/12/70

MARINGÁ, 13 de Dezembro de 1970

DR. ADRIANO JOSÉ VALENTE
Prefeito Municipal

DR. JUIZ FABRIZIO SAMPAIO
Secretário de Educação e Cultura

Profª. APARECIDA GONÇALVES
Coordenadora

Profª. NORMA DEFFUNE
Diretora

Profª. JULIANA KOLICHESKI
Secretária

ANEXO B CERTIFICADO – UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA
(UPAPE) 1973

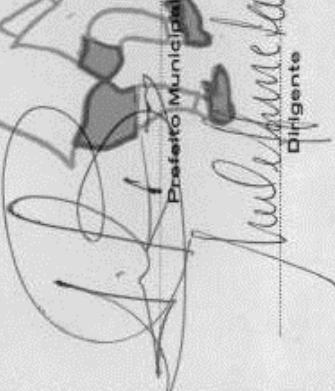
 **PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ - PARANÁ**
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ

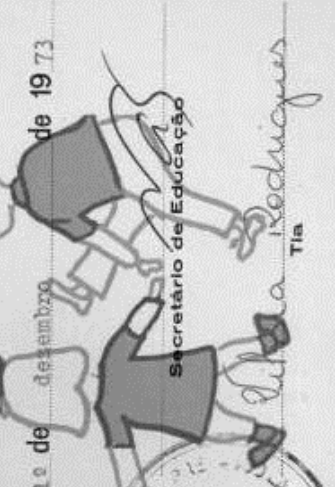
CERTIFICADO

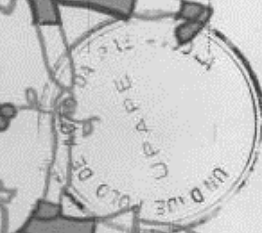
Certificamos que JOSE MONTESSO GONÇALVES

6 anos, componente da turma Fora concluir o curso Pré - Escolar

na UNIDADE POLO DE AÇÃO DA PRÉ ESCOLA - UPAPER Maringá, 1º de dezembro de 19 73


Prefeito Municipal


Secretário de Educação



Elza Rodrigues
Tia

ANEXO C

**PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR –
FILOSOFIA E PRINCÍPIOS
UPAPE (1970)**

FILOSOFIA E PRINCÍPIOS DA UNIDADE POLO

DE AÇÃO DA PRÉ-ESCOLA

UPAPE

1.0 INTRODUÇÃO

Escola é uma visão do mundo, deve ser um lugar onde os conhecimentos sirvam ao entendimento e ao sentimento do homem e da sociedade onde a criança irá atuar.

1.1 Na Educação é preconizada a valorização do que é natural; ela deve ser neutra. O educador deve deixar o educando desenvolver-se, deve deixar a natureza seguir seu rumo.

1.2 Realmente, poucas gerações terão sentido, como a nossa, a necessidade de reformar estruturas e rever conceitos, em função de mudanças tão rápidas e profundas como as que se processam no campo da tecnologia em nossas dias. Através dos modernos meios de comunicação participa o ser humano cada vez mais dos processos de mutação de seu mundo, que se enriquece e se alarga aceleradamente, o que o levará a ser, sem dúvida, um ser universal.

1.3 No campo da educação torna-se mais que evidente a necessidade de revisão, definição e hierarquização de valores.

1.4 É nas atividades da comunidade em que vivem as crianças ^{que} sentem o processo da vida. É no dia-a-dia que

elas verificam que a linguagem está sendo usada e que os demais conhecimentos estão sendo empregados.

1.5 Por outro lado, à medida que as crianças são educadas, a comunidade se beneficia como um todo.

1.6 Todas as comunidades estão prontas a colaboração tão logo forem chamadas. Sentimos que é chegada a hora de nossa grande revolução educacional. Por este ou por aquele motivo, todos estão voltados para o problema. Todos sentem que estamos na era espacial enquanto que a Escola permanece na Idade Média, e que algo de urgente deve ser feito.

1.7 O Moderno conceito de Humanismo e Educação, não admite que se eduque apenas uma parte do homem. Ou ele é integralmente educado ou não é educado.

2.0 DESENVOLVIMENTO

2.1 O QUE É A UPAE - Unidade Polo de Ação da Escola.

A UPAE entende a educação como um processo de aquisição e conhecimento dos valores universais do homem e da humanidade: aqui há uma preparação para o permanente. Ao mesmo tempo a concebe como uma formação para a mudança: tenta preparar a criança para "o novo". Vale dizer: "sabe que não pode prender a esquemas aquele que vai ser homem no ano 2000: pois formaria pessoas despreparadas para as profundas mudan-

ges que a ciência e a tecnologia operam em ritmo vertiginoso".

Nesse sentido a UPAPE pretende ser uma reformulação constante dentro da perspectiva da realidade presente da criança, possibilitando que ela possa vir a ser um adulto, herdando do "Passado" que aprende a conhecer, todos os elementos com que assume compromissos para o "Futuro".

Para tal considera que a Educação deve visar a criança integralmente, sem o que nunca será completa. Por esta razão mantêm um acompanhamento psico-pedagógico do aluno.

A UPAPE não parte do princípio de que detém a verdade e a certeza dentro do seu corpo pedagógico e sim a partir da criança e da escola juntos.

Quando tenta desenvolver a criança integralmente através de suas potencialidades e tendências e quando se comunica com ela sem inibir ou cortar qualquer iniciativa sua, seja em que área for (emocional, física, intelectual ou social), a Escola considera que cada criança é diferente da outra e isso é levado em conta, sem perder de vista a integração do aluno ao seu "Grupo".

2.2 O AMBIENTE EDUCATIVO - A Natureza na UPAPE

O que observamos em muitas crianças é um desconhecimento pelas coisas vivas, uma capacidade atrofiada de apreciar a beleza de uma folha e, mesmo de uma flor.

Há no homem um suporte fisiológico que é do mesmo tipo do animal e, privado do meio natural ele sofre, en- golado por sua cidade e seus ruídos.

Sabemos que a influência do ambiente começa des- de os primeiros contatos da criança com o mundo, por suas primeiras sensações. Desde esse momento, ela reage, assimila, é sensível a todos os estímulos.

Os locais escolares têm um papel educador tanto quanto o dos professores e, o que eles ensinam deixa traços tão indelévels quanto os rendimentos da sintaxe ou as bases matemáticas.

Por isso devemos lembrar que o ambiente intei- ro é educativo. A Escola é também a descoberta da natureza. Não se pode formar uma sociedade nova num urbanismo estraga- do pois, "O contato com a natureza nos descobre a nós mesmos e nos prepara para a amizade". (J.C. Mackay)

PR 2.3 PROCESSO EDUCATIVO - Comportamento Social

Toda a evolução da educação nos últimos cem anos pode ser sintetizada assim: durante muitos séculos a educação era centrada na escola, a criança não importava. Ti- nha que se ajustar ao rigoroso programa daquela (é a escola de nossos pais e avós). Depois, tentando reagir contra o excesso da repressão da escola tradicional, caiu-se no per- missivismo educacional. Era, ainda é, a educação centrada na

criança. Ela o centro, a finalidade do processo educativo,

Colocada numa terceira posição, interativa das anteriores, a UPAPE entende o processo educacional como centrado na relação entre a escola (escala de princípios de valores), a criança (como um todo) e a comunidade (meio). A escola deve ser uma interação dos três, pois assim é a vida - "um processo permanente dos ajustes e opções, para novos ajustes e novas opções". O importante é dotar a criança dos rudimentos necessários ao conhecimento e segurança para a vivência desse processo.

Agimos e explicamos o "por que". Aceitamos e pedimos sua opinião. Levamos em conta ou não o seu parecer e explicamos as razões.

Nosso conceito de disciplina se subordina a esta visão do fenômeno. Porém há uma ordem geral, abrangente, que significa um método e um sistema para fazer as coisas. Isso deve ser respeitado e entendido pelas crianças, não imposto. E jamais é posto de lado apenas porque a criança não quer.

Onde consideramos a disciplina mais importante, porém, é na seriedade com que deve ser feito qualquer trabalho: no sentido da aplicação do esforço, força de vontade e responsabilidade para se realizar o pretendido.

Em síntese: "Sentindo que é necessário a criança aceita a disciplina inerente ao fazer. E aceita melhor fazer o que deve", há uma norma para a UPAPE. A disciplina em vêm do aprimoramento dos objetivos pedagógicos, é um processo

so de dentro para fora. Ela não é um fim. É meio, tanto mais eficaz quanto seja o fim: o trabalho criativo, na classe, no esporte ou nas artes.

2.4 APRENDIZAGEM ESCOLAR - Princípios Pedagógicos

Qualquer formulação puramente conceitual, no caso da aprendizagem escolar pode nem sempre ter relação com a realidade. Aqui as respostas devem ser eminentemente práticas. Do ponto de vista conceitual, basta dizer que a UPAPE atribui a aprendizagem escolar uma função da mesma relevância que as demais abordadas neste trabalho. Aprendizagem é a razão de ser da escola, não como sua finalidade única, mas como instrumental prática de todo o esforço para a formação integral do aluno.

A UPAPE tem os seguintes princípios pedagógicos:

- ENSINO CRIATIVO: aquele no qual o professor ensina e aprende;
- ENTENDER A CURIOSIDADE INFANTIL COMO CAUSA PRIMÉIA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Incentivar permanentemente qualquer de suas manifestações;
- DAR CONDIÇÕES À CRIANÇA PARA SE CONDUZIR PERANTE SITUAÇÕES DE MUDANÇAS, face ao ritmo acelerado do mundo atual, decorrente dos descobrimentos científicos e técnicos;
- TER POR CENTRO A CRIANÇA, baseando seu trabalho

lho no propósito de aprender do aluno e não em termos alheios a sua experiência infantil;

- TER UM CURRÍCULO CONSTITUÍDO POR ATIVIDADES E não por matérias de ensino. Escolher as atividades de acordo com os interesses e objetivos da criança e dirigi-la, tendo em vista sua futura participação na comunidade;
- ESTAR INTEGRADA NA VIDA REAL, relacionando suas experiências às experiências do lar e do meio social;
- AÇÃO INTELIGENTE: procurar compreender e situar, claramente, os problemas, planejar-lhes a solução, informar-se, comparar meios possíveis de solução, escolher o ou os mais adequados, executar, apreciar os resultados obtidos, verificar deficiências da solução e as maneiras de evitá-las, reconhecer o que se obtinha de positivo e agir no futuro de acordo com o resultado dessas experiências positivas;
- CONTINUIDADE DE PROPÓSITOS: levar a cabo o que se projetou realizar, salvo se se verificar sua inexecutabilidade;
- RESPONSABILIDADE: realizar o que propôs o

fezer, com eficácia necessária e no tempo próprio, respondendo pelos próprios atos;

• COLABORAÇÃO: trabalhar em grupo, ajudar os demais, mesmo sem necessidade de solicitação expressa;

• NOÇÃO DAS CAPACIDADES E DEFICIÊNCIAS PRÓPRIAS E ALHEIAS, compreendendo-as como uma diferenciação natural, que dá possibilidade de trabalho qualitativamente diferente e permite a participação de todos num trabalho comum;

• SOLIDARIEDADE: simpatia e interesse pelo outro, compreendendo que viver não é apenas estar em, é sobretudo estar com;

• OBJETIVIDADE: procurar compreender e ser capaz de colocar-se do ponto de vista alheio; de compreendê-lo em função das condições do outro, de levar isso em conta na ação, especialmente quando há interesses em conflito;

• AUTONOMIA DE APRENDIZAGEM: capacidade de continuar aprender por si mesmo;

• LIDERANÇA E AUTOCONTROLE;

• DESENVOLVER A PERCEPÇÃO DE RELAÇÕES, A FORMAÇÃO DE CONCEITOS, O PENSAMENTO LÓGICO E O RACIOCÍNIO.

Baseados nesses princípios fundamentais, sempre, é claro, ajustados à prática e ao exercício de um cotidiano

escolar rico e mutante, e UPAPE não pretende ser a aplicação rígida de qualquer método escolar, didático ou pedagógico. Pretende, sim, aproveitar a experiência de muitos deles pelo que representam da ciência e evolução.

Mas entende que precisa ser uma escola capaz de dar às crianças as condições de conhecimento e respeito do "valho", para fundamentar sua busca do "novo" em algo mais que contestações estérteis ou enganosas. Se ensinarmos à criança a descobrir por si mesmo, O QUE ELA NÃO QUER, pretendemos dar-lhe igualmente a pré-condição PARA SABER O QUE QUER, ser capaz de trabalhar para consegui-lo numa sociedade em transição.

3.0 CONCLUSÃO

Consequentemente a UPAPE tem como objetivos:

"A educação integral do aluno - seu crescimento sob os vários aspectos de sua personalidade de acordo com as suas possibilidades; sua integração na comunidade; sua eficiência no processo de refazer, reconstruir e melhorar a vida".

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O (S) IDEALIZADOR (ES) DO PROJETO UPAPE

1. O referido projeto, na qual se implantou a primeira pré-escola municipal de Maringá (UPAPE), foi uma idealização pessoal ou coletiva? Qual ou quais nome (s) podemos salientar como fundador (es) deste projeto?
2. Em que momento histórico ou ano foi idealizado o projeto que traria a cidade de Maringá, no interior do Paraná, uma educação destinada às crianças de idade pré-escolar?
3. A efetivação do referido projeto foi imediato ou levou algum tempo para a sua concretude?
4. Como foi a reação da sociedade em saber que seria implantado em Maringá-Pr uma educação para as crianças de idade pré-escolar, ou seja, a primeira pré-escola municipal?
5. Quem denominou que esta instituição chamaria Unidade Polo de Ação da Pré-escola (UPAPE)? E por quê?
6. Para a implantação da UPAPE foram realizados estudos, pesquisas e/ou visitas em outras cidades? Onde? Por quê?
7. Além da idealização e implantação do referido projeto o (a) senhor (a) exerceu outra função na instituição? Qual? Desde quando? Até quando? E quais os motivos que o levaram a sair da referida função?
8. Quais outras funções existiam na UPAPE e o que competia a cada funcionário?
9. Diante de suas contribuições para a implantação da UPAPE gostaríamos de saber: Onde estudou? Qual era a sua formação na época da implantação da UPAPE e atualmente?
10. O (a) senhor (a) fazia parte do quadro de funcionários da prefeitura de Maringá na época da implantação da UPAPE ou não? Como ocorreu a sua contratação ou indicação?
11. Como foi implantar o projeto na prática? Houve dificuldade enfrentada pelo (a) senhor (a) na implantação da UPAPE? Quais?
12. Os profissionais que atuavam na UPAPE tinham a mesma mentalidade que a do (a) senhor (a), ou seja, comungavam dos mesmos princípios e valores em relação ao ensino infantil? Ou eram resistentes?
13. Quem era o responsável por manter financeiramente a UPAPE? Quais eram os materiais que a mantenedora fornecia ao estabelecimento e aos alunos? A UPAPE recebia alguma ajuda de custo sem ser da mantenedora? De quem?
14. Como foi a escolha ou a contratação dos profissionais que lecionariam na instituição? Houve critérios?

15. Em qual administração (nome do prefeito) foi implantada a UPAPE? Os políticos interferiam em seu processo de funcionamento? A UPAPE por ter sido implantada nos anos 70, período este de regime militar, sofria alguma interferência em seu trabalho? Qual ou quais?
16. Quem escolheu o local que seria implantada a UPAPE? E por quê? Qual foi o primeiro endereço da instituição? Houve mudança de endereço? Por quê? Quando?
17. Para a efetivação das matrículas era estabelecido critérios aos pais/responsáveis? Quais? Era cobrado alguma taxa de matrícula?
18. A partir de que idade a criança poderia ser matriculada na UPAPE? Relacione a turma com a faixa etária das crianças. Existia um corte etário para o ingresso nas turmas? Em que mês?
19. O horário de funcionamento da UPAPE era parcial ou integral? Quantos turnos existiam?
20. Quantas crianças eram matriculadas por turma? E no total?
21. Quem realizava as orientações pedagógicas aos profissionais da UPAPE? Como se dava está prática e em que momento?
22. Como o (a) senhor (a) avaliava o ensino destinado às crianças matriculadas na pré-escola? E a comunidade como avaliava?
23. As famílias eram participativas? Quais as ações desenvolvidas pela UPAPE para acolhê-las? Havia por parte da comunidade escolar um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na UPAPE?
24. Quais eram os níveis socioeconômicos das crianças que frequentavam a UPAPE?
25. Era encaminhado a instâncias superiores relatório das atividades desenvolvidas com os alunos, bem como a frequência das crianças?
26. Quais atividades pedagógicas eram propiciadas aos alunos da UPAPE? O desenvolvimento dessas atividades se dava de que forma?
27. Como se dava o processo avaliativo das crianças de um ano para o outro?
28. Quais eram os costumes religiosos ou culturais da comunidade escolar naquela época?

APÊNDICE B

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX- COORDENADOR (A) DA PREFEITURA DE MARINGÁ

1. Em que ano o(a) senhor(a) assumiu a coordenação na prefeitura do município de Maringá? Qual era a sua formação na época? Onde estudou? Ficou nesta função até quando?
2. Quais eram as atribuições que o senhor(a) exercia neste cargo? Realizava visitas na instituição? Formações com os profissionais?
3. Como era composta a estrutura da prefeitura de Maringá na época da implantação da UPAPE?
4. Em que momento histórico ou ano foi implantado o projeto que traria a cidade de Maringá, no interior do Paraná, uma educação destinada às crianças de idade pré-escolar? Como se deu a escolha do(a) primeiro(a) diretor(a) da UPAPE?
5. Como surgiu o projeto da UPAPE dentro da prefeitura? E em qual administração (nome do prefeito) foi implantada a UPAPE?
6. A prefeitura e os políticos interferiam no processo de funcionamento da UPAPE? Por ter sido implantada nos anos 70, período este de regime militar, a instituição sofria alguma interferência em seu trabalho?
7. A efetivação do referido projeto foi imediato ou levou algum tempo para a sua concretude? Quem participou da elaboração?
8. Como foi a reação da sociedade em saber que seria implantado em Maringá – Pr uma educação para as crianças de idade pré-escolar, ou seja, a primeira pré-escola municipal?
9. Quem denominou que esta instituição chamaria Unidade Polo de Ação da Pré-Escola (UPAPE) e por quê?
10. Como foi implantar o projeto na prática? A prefeitura teve dificuldade na implantação da UPAPE? Quais?
11. Quem era o responsável por manter financeiramente a UPAPE? Quais eram os materiais que a mantenedora fornecia ao estabelecimento e aos alunos? A UPAPE recebia alguma ajuda de custo sem ser da mantenedora? De quem?
12. Quem escolheu o local que seria implantado a UPAPE? E por quê? Qual foi o primeiro endereço da instituição? Houve mudança de endereço? Por quê? Quando?
13. Como era a cidade e o bairro Vila Operária na época da implantação da UPAPE?
14. Como o(a) senhor(a) avaliava o ensino destinado às crianças matriculadas na pré-escola? E a comunidade como avaliava?

15. Como se deu a elaboração da Proposta Pedagógica da UPAPE? Quem eram os envolvidos neste processo?
16. Era encaminhada a prefeitura e/ou ao Núcleo Regional de Educação (SEED) o plano de ação da instituição ou relatórios das atividades desenvolvidas com a comunidade escolar?

APÊNDICE C

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX- DIRETOR (ES) DA UPAPE

1. Em que ano assumiu a direção da Unidade Polo de Ação da Pré-escola (UPAPE)? Qual era a sua formação educacional? Onde estudou? Ficou nesta função até quando? E quais os motivos que o levaram a sair do referido cargo?
2. O (a) senhor (a) fazia parte do quadro de funcionários da prefeitura de Maringá na época em que foi escolhido para assumir a direção? Como ocorreu a sua contratação ou indicação?
3. Como foi ser o (a) gestor (a) da UPAPE? Houve dificuldade enfrentada pelo (a) senhor (a) em exercer na prática esta função?
4. Os profissionais que atuavam na UPAPE tinham a mesma mentalidade que o (a) senhor (a), ou seja, comungavam dos mesmos princípios e valores que concerne o ensino infantil? Ou eram resistentes? Seguiam as orientações e determinações legais?
5. Antes de ser o (a) diretor (a) da UPAPE o (a) senhor (a) executava algum outro trabalho no Município? Qual?
6. Quem era o responsável por manter a UPAPE? Quais eram os materiais que a mantenedora fornecia ao estabelecimento de ensino e aos alunos?
7. A UPAPE recebia alguma ajuda de custo sem ser da mantenedora? De quem? Existia a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)? Qual era a sua atuação?
8. Como foi a escolha ou a contratação dos profissionais que lecionavam na instituição?
9. Em qual administração o (a) senhor (a) trabalhou na UPAPE? A prefeitura, os políticos interferiam no processo de funcionamento da UPAPE?
10. Onde localizava a UPAPE quando o (a) senhor (a) exercia a função de diretor (a)? Houve mudança de endereço?
11. Para efetivar as matrículas das crianças era estabelecido algum critério? Quais? Cobrava-se alguma taxa para realização dessas matrículas?
12. A partir de que idade a criança poderia ser matriculada na UPAPE? Relacione a turma com a faixa etária das crianças. Existia um corte etário para o ingresso nas turmas? Em que mês?
13. O horário de funcionamento da UPAPE era parcial ou integral? Quantos turnos existiam?
14. Quantas crianças eram matriculadas por turma? E no total?
15. Quem realizava as orientações pedagógicas aos profissionais da UPAPE? Como se dava esta prática e em que momento?
16. Como o (a) senhor (a) avaliava o ensino destinado às crianças matriculadas na pré-escola? E a comunidade escolar como avaliava?

17. As famílias eram participativas? Quais as ações desenvolvidas pela UPAPE para acolhê-las? Havia por parte das famílias um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido na UPAPE?
18. Quais eram os níveis socioeconômicos das crianças que frequentavam a UPAPE?
19. Era encaminhado a instâncias superiores relatório das atividades docentes e discentes, bem como a frequência das crianças?
20. Quais atividades pedagógicas eram propiciadas aos alunos da UPAPE? O desenvolvimento dessas atividades se dava de que forma?
21. Como se dava o processo avaliativo das crianças de um ano para o outro?
22. Existia algum acompanhamento de prevenção em relação à saúde e desenvolvimento físico e mental do educando?
23. A UPAPE por ter sido implantada nos anos 70, período este de regime militar, sofria alguma interferência em seu trabalho? Qual ou quais?
24. Como era a cidade e o bairro Vila Operária na época da implantação da UPAPE?
25. Quais eram os costumes religiosos ou culturais da comunidade escolar naquela época?

APÊNDICE D

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX – PROFESSORES DA UPAPE

1. Qual era a sua formação educacional, quando lecionou na Unidade Polo de Ação da Pré-escola (UPAPE)?
2. Por que optou por lecionar com crianças pequenas, especificamente da pré-escola? Em quais turmas lecionou? Quais eram as idades de seus alunos?
3. O (a) senhor (a) permanecia o período integral na UPAPE ou meio período? Como era a sua rotina?
4. Como foi o seu ingresso na rede municipal de Educação de Maringá? Passou por alguma avaliação ou já era funcionário municipal? E os demais professores?
5. Como acontecia o relacionamento entre professor versus criança / criança versus criança / professor versus família? Comente sobre a afetividade.
6. As famílias eram participativas nas ações da UPAPE? Em que momentos?
7. Quais eram os níveis socioeconômicos das crianças que frequentavam a UPAPE?
8. Como os docentes faziam os planejamentos diários?
9. Como era a organização do espaço físico da UPAPE? As salas de aula eram multisseriadas ou cada série em sala específica?
10. Como era realizado o trabalho pedagógico na instituição? O (a) senhor (a) tinha conhecimento da Proposta Política Pedagógica? O (a) senhor (a) tinha acesso?
11. Como era o comportamento das crianças na UPAPE? E quando os alunos não cumpriam os combinados o que o (a) senhor (a) fazia?
12. Como se dava o processo avaliativo das crianças?
13. Era encaminhado a instâncias superiores relatório das atividades docentes e discentes, bem como a frequência das crianças?
14. Existia algum coordenador geral da Secretária de Educação do Município de Maringá ou do Estado (SEED) que visitava a instituição? O(a) senhor (a) se lembra de alguém? Quem? Como ele(s) procedia(m)?
15. Como o professor era visto pela sociedade da época?
16. Os professores tinham autonomia no desenvolvimento de suas aulas?
17. O (a) senhor (a) cumpria todas as determinações legais?
18. Quais os desafios e/ou dificuldades que o (a) senhor (a) teve que enfrentar para lecionar na UPAPE?
19. Existia algum acompanhamento de prevenção em relação a saúde e desenvolvimento físico e mental do educando?
20. A UPAPE por ter sido implantada num período de regime militar, sofria algum tipo de interferência em seu trabalho?
21. Os docentes participavam de formações para melhorar a sua prática pedagógica?
22. Quais eram os costumes religiosos ou culturais da comunidade escolar naquela época?

APÊNDICE E

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM EX – ALUNOS DA UPAPE

1. Em que período frequentou a UPAPE? Por quanto tempo estudou na instituição? Quais turmas frequentou?
2. Você concluiu a pré-escola na UPAPE? Houve algum evento específico como entrega de certificado, ou seja, formatura?
3. Após finalizar a pré-escola na UPAPE, foi estudar em qual instituição? Era pública ou particular?
4. Qual o horário que você permanecia na UPAPE? Existia um horário de intervalo na UPAPE? De descanso?
5. E nos horários que você se encontrava fora da instituição o que costumava fazer?
6. Você recebia algum estímulo informal de sua família? Qual?
7. Os seus pais/responsáveis trabalhavam? Em qual profissão? Qual era a condição socioeconômica de sua família na época em que você estudava na UPAPE?
8. Você morava longe ou perto da instituição? Qual era o meio de transporte utilizado pela sua família para levá-lo a escola?
9. Na sua turma as crianças tinham a mesma idade que você ou não?
10. Como era a relação das crianças com os professores e diretores na UPAPE?
11. Havia algum tipo de premiação para as crianças que se destacavam na sala de aula? (aprendizagem/comportamento) E castigos?
12. Quais e como aconteciam as atividades na UPAPE?
13. A sua família participava das atividades desenvolvidas na UPAPE? Quais?
14. Os seus pais/responsáveis eram chamados na escola para saberem da sua aprendizagem ou do seu comportamento?
15. Havia na UPAPE parquinho? Quais brinquedos você se recorda? Esta atividade era acompanhada por alguém?
16. Quais e como eram os espaços onde se realizavam as atividades?
17. O que você mais gostava de fazer na UPAPE?
18. Existia alguma coisa que você não gostava de fazer ou que marcou negativamente a sua infância na UPAPE? O quê?
19. Eram realizados passeios, desfiles ou festas com as crianças da UPAPE? Você se recorda de algum?
20. Existiam atividades voltada a Pátria? Quais?
21. Você se alimentava na UPAPE ou tinha que levar lanche de casa? Tinha um espaço específico para as refeições na UPAPE?