UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARGARIDA DE SOUSA BARBOSA

As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice
Meirelles Reis (1923-1935)

SÃO PAULO

2021

MARGARIDA DE SOUSA BARBOSA

As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice
Meirelles Reis (1923-1935)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia da Educação

Área de Concentração: Educação e ciências sociais:
desigualdades e diferenças

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Aparecida Gobbi

SÃO PAULO

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

B238c BARBOSA, MARGARIDA DE SOUSA
As crianças do Jardim de Infância através do olhar
e das fotografias da professora Alice Meirelles
Reis (1923-1935) / MARGARIDA DE SOUSA BARBOSA;
orientadora Márcia Aparecida Gobbi. -- São Paulo,
2021.
185 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e
Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de
São Paulo, 2021.

1. Infância. 2. Memória. 3. Fotografia. 4. Caetano
de Campos. I. Gobbi, Márcia Aparecida, orient. II.
Título.

MARGARIDA DE SOUSA BARBOSA

As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice
Meirelles Reis (1923-1935)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esta dissertação a todas as crianças e a todas as professoras e mulheres que se dedicaram ao trabalho com a pequena infância e contribuíram para a valorização da Educação Infantil.

Fotografia 1: Sala de aula da Professora Alice no Jardim de Infância (1929)

Fonte: Museu da Educação e do Brinquedo (MEB)

[...] somente então aquele riacho alpino, aquele jeito do menino com o balzinho, aquele reflexo de sol nas pernas da mulher adquirem a irrevogabilidade daquilo que já ocorreu e não pode mais ser posto em dúvida. O resto pode se afogar na sombra incerta da lembrança.

(Ítalo Calvino, *As aventuras de um fotógrafo*)

AGRADECIMENTOS

Embora a redação de uma dissertação pareça um esforço individual, para que ela de fato se concretize é necessário um trabalho coletivo. Por isso agradeço primeiramente a outras mulheres, que foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Afinal, para deixar uma casa, um filho ou um trabalho, uma mulher sempre conta com outras tantas para seguir em frente.

Dessa forma, agradeço às mulheres de casa, dentre essas, Fátima, minha irmã, e minha mãe, Maria Margarida, que reconheceu meu gosto por estudar e sempre incentivou isso em mim. Agradeço à Maria Aparecida, pois por muitas vezes cuidou da casa e do meu filho quando eu não podia cuidar.

Agradeço também às mulheres do trabalho: Elaine, Luciana Lemes, Gisleide, Roseli, Ester, Érika, Janaina, Raquel, Isabel, Rosangela, minhas amigas de longas jornadas, principalmente na EMEI Prof^a Laura da Conceição Pereira Quintaes, nos dezessete anos de trabalho e amizade me inspiraram. Principalmente à Solange pelos desabafos e conversas aprofundadas.

No campo da formação, cito as mulheres, Vera, Bartira, Cristiane, Adriana, Tania, Bruna, Renata, Sônia, as quais me mostraram que valia a pena acreditar na educação e nas infâncias. Às mulheres estudantes, Jaqueline, Juliana, Maria, Beatriz, Paula, Fabrícia, Nádia, Lilith, Priscila, um muito obrigado pelas tardes com café e biblioteca antes da pandemia, pelos encontros virtuais que auxiliaram a juntar um tantinho de força que parecia se esvaír.

Ainda na vivência universitária, agradeço às mulheres pesquisadoras, Claudia Viana, Sylvia Caiuby, Fernanda Peixoto, Mônica Pinazza e Maurilane Biccas, as quais provocaram reflexões, instigaram caminhos e questões para essa pesquisa. Dentre essas, destaco Márcia Gobbi, minha orientadora, por quem minha admiração, datada desde os trabalhos de formações e contribuições para a Rede Municipal de Educação de São Paulo, só fez aumentar. Especialmente após a convivência com a mulher pesquisadora, acadêmica, amiga, cuja sensibilidade me acolheu em dias fáceis, e nos não tão fáceis, a quem pude compartilhar os desafios, as maravilhas e as agruras da pesquisa, do trabalho e da vida.

É importante agradecer outras tantas mulheres que atravessaram essa pesquisa: Ana Teresa, Ana Carolina, Beatriz, sobrinhas da professora Alice Meirelles; Cristina Maria F.

Monzone Prestes, que gentilmente me doou a fotografia de Alice quando bebê, sobrinha de Heloísa Monzone, amiga muito próxima da professora Alice.

Um muito obrigado à professora Tizuko Morshida Kishimoto, fundamental nessa trajetória, pois foi quem me apresentou à figura da professora Alice Meirelles e às suas práticas pedagógicas em um Congresso em São Carlos. Afinal, foi através de seu livro em que conheci as fotografias que me mobilizaram nesta pesquisa.

Agradeço também aos homens, companheiros, solidários e inspiradores. O primeiro, menino ainda: Miguel, meu filho, motivo de meu orgulho e contemplação, foi compreensivo nos momentos em que tinha que me ausentar e entendeu que estudar e pesquisar me fazia feliz e foi meu grande incentivador quando me ouviu falar da pesquisa em um Seminário em Campinas e escreveu: "Mamãe, você é boa com as palavras!".

A Robilson, agradeço por ter compartilhado uma parte da vida e dos seus conhecimentos fotográficos, por ter me auxiliado a entender essa profissão, sua dimensão artística e a aperfeiçoar meu olhar inclusive para minhas fotografias.

No percurso de aprendizado, agradeço a outros tantos amigos: Emanuel, meu irmão, Arnaldo, e Clériston. Gratidão também ao Victor, para além dos auxílios tecnológicos, por me ouvir, apoiar e principalmente me fazer pensar e olhar por outras perspectivas.

Agradeço às crianças, sempre inspiradoras. Aprendo muito mais com elas, a olhar para a vida de jeitos novos e a tirar a poeira dos olhos velhos e cansados da vida adulta.

Agradeço à CAPES, pela bolsa de estudos que me auxiliou nesta pesquisa e me permitiu participar de seminários e congressos nos quais pude discutir o trabalho e apreender novos conhecimentos. Também sou grata a FEUSP, ao MEB e aos funcionários da biblioteca e secretaria, sempre muito atenciosos e gentis.

Meus agradecimentos ao professor Boris Kossoy e à professora Maria Cristina Gouvêa por aceitarem o convite e fazerem parte da banca deste trabalho.

Por fim, agradeço à professora Alice Meirelles, pois seu trabalho e seu comprometimento encantam a todos que tem conhecimento desta pesquisa, e me inspiraram a olhar para as fotografias, e também para minha profissão, de uma maneira mais aprofundada.

RESUMO

BARBOSA, Margarida de Sousa. **As crianças do Jardim de Infância através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis** (1923-1935). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021.

Em 1923 a professora Alice Meirelles Reis começou a construir seu acervo fotográfico sobre as crianças e seu trabalho junto a elas no Jardim de Infância, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, na Praça da República em São Paulo. Fotógrafa amadora, pois sua profissão era a docência e não a fotografia, ela se propôs a documentar, através de imagens, o seu trabalho e as crianças neste espaço escolar. As fotografias, por sua vez, como fontes documentais que são nos trazem a possibilidade de refletir, através das imagens criadas por esta professora, sobre a representação das crianças no início do século XX. Vale destacar que naquele período a Medicina, a Higiene e a Pedagogia ganham legitimação enquanto ciências que teorizam a infância. Além disso, esse campo científico em processo de consolidação também é mobilizado como parte das disputas políticas e ideológicas do período. No caso da recém-proclamada República brasileira, trata-se da formação dos novos cidadãos, mais “evoluídos” e “civilizados”. Dessa forma, essa dissertação busca compreender a representação das infâncias a partir do olhar de sua autora, a professora Alice Meirelles Reis, que se constituiu como docente e mulher paulistana, uma professora que refletia e valorizava sua profissão voltando sua atenção e estudos para a educação de crianças pequenas.

Palavras chave: crianças, infância, fotografia, professora, Jardim de Infância

ABSTRACT

BARBOSA, Margarida de Sousa. **Kindergartners through the photographs of teacher Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021.

In 1923 the teacher Alice Meirelles Reis started to build her photographic collection about her work in the kindergarten of Escola Normal Caetano de Campos in São Paulo. As an amateur photographer, she tried to document her work and the children through pictures in this school's environment. Since the photographs are documentary sources, the pictures created by this teacher provide us the possibility to reflect on the children's representation in the beginning of 20th century. It is worth highlighting that during that time Medicine, Hygiene and Pedagogy played a fundamental role on childhood's theorization. Additionally these scientific fields were parts of political and ideological disputes of that period, specially the building of a new idea of citizenship. Therefore the aim of this dissertation is to understand these childhoods' representations during this specific time and location. In order to achieve this purpose we analyse the photos and writings of the teacher Alice Meirelles Reis.

Keywords: children, childhood, photography, teacher, kindergarten

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1: Sala de aula da Professora Alice no Jardim de Infância (1929)	6
Fotografia 2: Refeição entre pai e filha (1982)	15
Fotografia 3: “Minha primeira classe” de Alice Meirelles (1923)	26
Fotografia 4: Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos (1939)	46
Fotografia 5: Demolição do prédio do Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos	67
Fotografia 6: Alice Meirelles Reis com aproximadamente dois anos	69
Fotografia 7: Professora Alice Meirelles com outras professoras no Jardim de Infância (s.d.)	79
Fotografia 8: A professora Alice Meirelles Reis com as crianças do Jardim de Infância.	98
Fotografia 9: Turma de crianças (1929)	99
Fotografia 10: Caderno 1 de Alice Meirelles Reis	108
Fotografia 11: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis	108
Fotografia 12: Crianças na grama (1923)	123
Fotografia 13: Turma de crianças na sala de aula (1929)	124
Fotografia 14: Jogo de cartas (1929)	128
Fotografia 15: Crianças limpam a mesa (1929)	132
Fotografia 16: Meninos organizam os blocos (1929)	132
Fotografia 17: Meninos guardam os blocos (1929)	133
Fotografia 18: Um coelho na sala (1935)	135
Fotografia 19: Meninas com um coelho no colo (1935)	135
Fotografia 20: Crianças e bonecas observam o peixe (1929)	136
Fotografia 21: Crianças iniciando o plantio de milho (1929)	137
Fotografia 22: Crianças cuidam das mudas (1929)	138
Fotografia 23: Crianças regam e observam o crescimento do milho (1929)	138
Fotografia 24: Crescimento do milho (1929)	139
Fotografia 25: Crianças colhendo o milho (1929)	139
Fotografia 26: Crianças com o milho colhido (1929)	140
Fotografia 27: Crianças posam para a fotografia degustando o milho (1929)	140
Fotografia 28: Crianças descem as escadas em fila (1935)	142
Fotografia 29: Crianças deitadas na grama (1935)	143
Fotografia 30: Recreio das crianças (s.d.)	148
Fotografia 31: A turma de crianças e brinquedos (1929)	149
Fotografia 32: Crianças brincam de ioiô (1935)	149
Fotografia 33: Brincadeira com dobradura de barquinhos na água (1935)	150
Fotografia 34: Crianças subindo na árvore (s.d.)	150
Fotografia 35: Crianças no escorregador (s.d.)	151
Fotografia 36: Crianças agrupadas com jogos de animais (1929)	156
Fotografia 37: Crianças observam uma balança (1935)	157

Fotografia 38: Crianças confeccionando pipas (s.d.)	157
Fotografia 39: Brincadeira de fazenda com blocos (1929)	158
Fotografia 40: Meninos brincam com blocos (1929)	158
Fotografia 41: Barco à vela com blocos (1935)	159
Fotografia 42: Crianças brincam de mercadinho (1929)	159
Fotografia 43: Meninos e o time de futebol (1935)	163
Fotografia 44: Meninas brincam de casinha (1929)	163
Fotografia 45: Meninas brincando de casinha (1929)	164
Fotografia 46: Meninas brincando de casinha (1929)	164
Fotografia 47: Meninas estendendo roupa no varal (1929)	165
Fotografia 48: Meninas costurando (1929)	165
Fotografia 49: Contação de histórias (1929)	167
Fotografia 50: Crianças lendo livros (1929)	168
Fotografia 51: Crianças com livros e outras atividades (1929)	168
Fotografia 52: Meninas brincando em roda (1935)	170
Fotografia 53: Crianças com blocos pequenos (1929)	177
Figura 1: Publicação do curso de orientação para Jardim de Infância	82
Figura 2: Homenagem recebida pela Alice Meirelles Reis	82
Figura 3: Participação como orientadora na Semana de Estudos do Instituto de Educação	83
Figura 4: Visita a um Jardim de Infância	83
Figura 5: Convocação de Assembleia da Liga do Professorado Católico	88
Figura 6: Imagem como sugestão para afixar na parede da sala de aula	109
Figura 7: Desenho dos armários para sala de aula	110
Figura 8: Desenho da caixa de areia	111
Figura 9: Instruções para confecção de um peão	111
Figura 10: Desenho de Paulo R. Marques (seis anos e seis meses)	112
Figura 11: Desenho de Maria Cecília (27 ago.1940)	113
Figura 12: Livro de gravuras de Ana Maria Cizoeto (4 anos e 10 meses) em 1938	114
Figura 13: Livro de gravuras de Ana Maria (5 anos e 2 meses) em novembro de 1938.	114
Figura 14: Livro de gravuras de Ana Maria (7 anos) em 22 out. 1940.	115
Figura 15: Excerto da fotografia 13 - canto esquerdo	125
Figura 16: Excerto da fotografia 13 - centro	126
Figura 17: Excerto da fotografia 13 - canto direito	127

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - ABRINDO O ÁLBUM: QUESTÕES TEÓRICAS.....	26
1.1 - A COLEÇÃO COMO MODO DE NARRAR A VIDA E COMPOR MEMÓRIAS	26
1.2 - AS IMAGENS COMO FONTES DOCUMENTAIS	36
1.3 - A FOTOGRAFIA VERNACULAR: OUTRAS FORMAS DE VER.....	39
1.4 - FOTOGRAFIAS ESCOLARES.....	43
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA EM SÃO PAULO.....	46
2.1 - SÃO PAULO NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	46
2.2 - A REPÚBLICA: A REFORMA EDUCACIONAL E AS ESCOLAS NORMAIS EM SÃO PAULO....	51
2.3 - A ESCOLA NORMAL CAETANO DE CAMPOS	56
2.4 - O JARDIM DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930	62
CAPÍTULO 3 - A PROFESSORA ALICE MEIRELLES REIS.....	69
3.1 - A PROFISSÃO DOCENTE E A MULHER PAULISTA NO INÍCIO DO SÉCULO XX	69
3.2 – PROFESSORA	79
3.2.1 - Professora e religiosa	85
3.2.2 - Professora e fotógrafa.....	88
3.3 - A IDENTIDADE DOCENTE, GÊNERO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	90
CAPÍTULO 4 - AS CRIANÇAS DO JARDIM DA INFÂNCIA NAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA ALICE MEIRELLES REIS	99
4.1 - AS CRIANÇAS EM SÃO PAULO NO INÍCIO DO SÉCULO XX	99
4.2 - COM OLHOS DE PROFESSORA: AS CRIANÇAS	107
4.2.1 - O percurso fotográfico através do tempo.....	122
4.3 - AS CRIANÇAS NAS FOTOGRAFIAS	129
4.3.1 - Cuidados e organização da sala de aula	129
4.3.2 - Os animais	133
4.3.3 - O plantio do milho	136
4.3.4 - Exercícios e banhos de sol	141
4.3.5 - Do lado de fora.....	143
4.3.6 - Do lado de dentro	151
4.3.7 - Os meninos e as meninas.....	160
4.3.8 - Os livros e a leitura.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO O ÁLBUM SE FECHA	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178

MEMORIAL

Fotografia 2: Refeição entre pai e filha (1982)

Fonte: Arquivo Pessoal

Uma menina no colo do seu pai compartilhando um prato de macarronada. A toalha xadrez, mal colocada sobre a mesa de fórmica, bem como a camisa justa no corpo do homem, o pai, trazem algumas evidências da classe social a qual pertencem, que ao adornar o olhar cúmplice entre ambos, colocam essa informação em suspensão, por ora. A lembrança é outra, e é ela que eu gostaria de trazer à tona. O ano era 1982, eu tinha um ano e dois meses à época. A fotografia contrasta com o restante do álbum, de fotografias posadas, de momentos específicos com roupas de domingo para enviar em cartas para as avós de Portugal, a fim de tornarem conhecidos os novos membros da família.

Essa fotografia, porém, mostra um homem sentado à mesa para a refeição, em seu colo um bebê sorrindo com olhar vívido. Contudo, há uma terceira pessoa na fotografia. Aquela que a cria, e que nos mobiliza a pensar o que fez registrar o momento tão descontraído da brincadeira com a comida entre pai e filha, sem pose ou roupas usadas características de "sair na foto". Ambos parecem ignorar a presença do tio fotógrafo. Ele

tinha vindo de Portugal, junto com minha avó paterna, e estava encantado comigo, sua mais nova sobrinha. Por isso, se prestava a registrar tudo o que considerasse engraçado ou bonito que eu fizesse. Com o tempo essa se tornou uma imagem emblemática para mim, devido a sua espontaneidade de um momento cotidiano.

Fotografias antigas sempre me mobilizaram, assim como suas histórias. Era comum organizar a estante e espalhar os álbuns pela sala. Havia o álbum dos parentes desconhecidos que moravam na Venezuela, África do Sul e em Portugal. Eram tios, primos, tias, avós, avô, de cuja existência eu só sabia pelas fotografias. Recordo também do álbum do casamento dos meus pais, da minha mãe caminhando com os convidados para entrar na igreja, fotografia dela tão jovem com seu vestido e buquê. Havia o álbum dos bebês, dos batizados, das raras festas de aniversário, do passeio ao Vale do Anhangabaú, em São Paulo, da visita da minha avó paterna e, três anos mais tarde (1985), da minha avó materna. Entre tantas fotografias escolhi essa com meu pai, não porque fosse a melhor fotografia, mas porque ela me mostra um dia comum, de um homem que chegou do trabalho para almoçar e se diverte com sua filha. Como afirma Roland Barthes (2015), essa fotografia me move, porque nela há um *punctum*, o macarrão com molho que eu sempre detestei. Nesse dia, o macarrão virou brincadeira, com meu pai que hoje já não está mais presente. Assim, como afirma João Carvalho Ribeiro Trinité Rosa (2008, p. 52) "a fotografia seria assim uma forma de assegurar a presença de alguém (ou de alguma coisa, de algum evento) na impossibilidade de estarem as próprias pessoas (ou as próprias coisas) sempre presentes. Seria a expressão de um desejo de duração".

Outra fotografia iria compor o álbum da minha vida. Minha primeira turma de Educação Infantil, em 2003. No começo de minha carreira, o magistério era o suficiente, mas gradualmente o Estado começava a exigir nível superior. Foi então que em parceria com a Universidade de São Paulo a prefeitura ofereceu, em 2004, às professoras e professores da rede municipal uma graduação: o Normal Superior. Durante dois anos, ia a um polo em Itaquaquecetuba e uma semana nas férias, fazia algumas aulas na USP. Assim, me formei. Sempre tive a intenção de prosseguir meus estudos, principalmente em uma universidade pública. Porém, no início dos anos 2000 o acesso ao direito à Universidade era difícil de se tornar realidade, especialmente para quem fosse morador da periferia paulistana, trabalhadora e estudante de escola pública. Logo fui sendo levada pela vida e pelas desigualdades de classe e de gênero.

Após dez anos de trabalho, com concepções mais consistentes, passei a documentar minha prática junto às crianças. Novamente as fotografias viriam a fazer parte de minha vida, mas de outra forma, como documentação pedagógica. Com as leituras que comecei a fazer por indicação de colegas e amigas comecei a perceber que mais do que a documentação, as fotografias davam visibilidade para as crianças, suas descobertas, seus modos de ser e viver a infância dentro do ambiente escolar, além de registrar quais os meus olhares sobre elas, minhas concepções.

Em 2016, com intuito de aprofundar as minhas reflexões, me inscrevi como aluna ouvinte em uma disciplina de Sociologia da Imagem ministrada pela professora Márcia Gobbi, na FEUSP. A partir de um assunto discutido em uma das aulas conheci as fotografias da professora Alice Meirelles Reis e nelas as crianças. O encontro com uma professora de Educação Infantil que documentou sua prática e registrou suas crianças no espaço escolar me suscitou diversas questões. Para além das diferenças temporais, me coloquei a refletir sobre o percurso histórico dessa etapa da Educação Básica, e como as crianças viviam suas infâncias naquele lugar, construído e pensado para elas. Também, o fato de eu estar casada à época com um fotógrafo foi um fator relevante para esse processo de indagações. Afinal, a convivência com um profissional da imagem me instigou a olhar a fotografia além do papel, do instantâneo, e passar a observar de perto as nuances desta profissão. Dessa forma, em 2017 apresentei o projeto, que hoje resulta nesta dissertação, cuja intenção era debruçar-me sobre a representação das crianças do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, através das fotografias da professora Alice Meirelles Reis, no início do século XX, em São Paulo.

Neste percurso, vida e pesquisa se entrelaçam. Por isso, a decisão de manter esse memorial na dissertação de mestrado. Trata-se, pois, de registrar esse olhar de estranhamento, curiosidade e encantamento que a fotografia do homem com a bebê no colo propõe. Ou seja, um exercício mnemônico de uma infância registrada a tornar-se cúmplice com tantas outras infâncias documentadas, porém vistas e analisadas diante de olhos agora adultos.

INTRODUÇÃO

Este presente trabalho tem como objetivo analisar as fotografias das crianças no espaço escolar, produzidas por Alice Meirelles Reis. Alice foi uma professora que registrou seu trabalho no Jardim de Infância anexo à Escola Caetano de Campos na Praça da República em São Paulo. O principal problema da pesquisa é a representação da infância nessas fotografias.

Foi através do livro "Práticas Pedagógicas da Professora Alice Meirelles Reis - 1923 a 1935" de Tizuko Morshida Kishimoto (professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), que conheci as fotografias do Jardim de Infância e com elas surgiram encantamentos e muitas questões acerca da infância vivida naquele espaço/tempo. O fato de eu também ser professora por muitos anos dedicada à pequena infância, além da opção em registrar fotograficamente minha constante busca por inovações em meu trabalho, exigiu reflexões teóricas sobre a fotografia que se tornaram fundamentais para a elaboração desta dissertação.

As fotografias pesquisadas são provenientes de cinco álbuns fotográficos da professora Alice Meirelles Reis e referem-se ao tempo em que ela foi professora do Jardim da Infância na Escola Normal Caetano de Campos. Ela iniciou sua produção imagética em 1923, ano em que deu início à docência neste local. O acervo com a totalidade das fotografias em questão hoje se encontra no Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Dessa forma, grande parte desse acervo fotográfico refere-se ao Jardim da Infância, um edifício anexo à escola normal Caetano de Campos, situado na Praça da República na cidade de São Paulo. Inaugurado em 1897 era, na época, a única instituição pública a atender crianças de quatro a sete anos e tinha como objetivo ser uma escola modelo. Hoje, porém, só é possível observarmos essa construção através de fotografias, desenhos, ou outros documentos, já que o prédio citado foi demolido, em 1939, para a construção da Avenida São Luís (GOLOMBEK, 2016). Após esse período, as crianças passaram a frequentar salas adaptadas do prédio da Escola Normal (KISHIMOTO, 2014).

Outro ponto digno de esclarecimento é o recorte temporal do presente trabalho de pesquisa. Essa investigação de mestrado adotou como o intervalo temporal compreendido

entre os anos de 1923 e 1935, ou seja, a totalidade do período em que a professora Alice Meirelles Reis fotografou no Jardim de Infância.

As crianças, e o trabalho pedagógico desenvolvido com elas pela própria professora fotógrafa, são o principal assunto em suas fotografias. Em suas imagens é possível observar as crianças a partir de diversos aspectos: gestos, roupas, modos de usar os objetos e brinquedos escolares, penteados e cortes de cabelo, as maneiras de ser menino e de ser menina, além da forma de estar naquele lugar. As fotografias trazem, portanto, componentes de uma realidade vivenciada pelas crianças dentro do espaço escolar, registradas, documentadas e colecionadas por uma professora que investia em sua formação e carreira. Dessa forma, a professora Alice Meirelles registrou as infâncias neste espaço através de seu olhar de mulher, religiosa e professora. E hoje, essas fotografias nos ajudam a olhar para essas imagens de infâncias e compreender alguns aspectos da construção dessa representação. Ademais, é necessário ter em mente o pano de fundo das contradições do processo modernizador vivenciado pela cidade de São Paulo que se outorgava o papel de precursora do progresso na nascente república brasileira.

As imagens da professora registram a gênese da Educação Infantil na cidade de São Paulo no início do século XX. Por essa razão cabe indagar o que esse processo representava para as crianças atendidas naquele momento. Ao criar suas fotografias, a professora Alice Meirelles deixou indícios que permitem nos aproximarmos de diversos aspectos das infâncias vividas por estas crianças no espaço do Jardim de Infância. Entretanto, foi com seu olhar de professora que ela selecionou o enquadramento a ser fotografado, revelado e guardado. Ademais foi sob suas concepções acerca de uma infância dentro de um espaço escolar, que estas crianças foram representadas em suas fotografias. Com cinco álbuns fotográficos e dois cadernos datilografados, Alice Meirelles nos deixou uma grande contribuição para os estudos sociais da infância e da história da Educação Infantil paulistana. Trata-se, pois, de registro realizado em momento crucial, no qual a Educação brasileira passava por significativas reformas, alicerçadas nos princípios da Escola Nova. Vale assinalar também que as fotografias criadas por Alice Meirelles possuem grande importância e potencial de pesquisa, inclusive para o próprio estudo da fotografia como artefato social. Afinal, o acervo não é resultado do trabalho de uma fotógrafa profissional, mas sim de uma professora anônima que criou suas imagens, em seu trabalho cotidiano com as crianças no primeiro Jardim da Infância público paulistano.

No campo de estudos da fotografia, um dos problemas clássicos de pesquisa é o quanto da realidade podemos apreender na imagem resultante do clique fotográfico. No caso das fotografias de Alice Reis de Meireles, isso significa problematizar o quanto é possível conhecer de aspectos das infâncias por ela retratadas. Ou seja, o que estas imagens podem revelar sobre quem as criou e sobre os assuntos/temas que estão ali representados?

Segundo Boris Kossoy (2016, p. 23), as fotografias "nos mostram um fragmento selecionado da aparência das coisas, das pessoas, dos fatos, tal como foram (estética/ideologicamente) congelados num dado momento de sua existência/ocorrência". Por isso, ao considerá-las fontes documentais, espera-se alcançar informações outras, que por muitas vezes são omitidas, ou passam despercebidas através de textos escritos (BURKE, 2004). As imagens, por parecerem prova irrefutável de que algo aconteceu ou até mesmo de que alguém existiu, devem ser pesquisadas com rigor teórico e passam a ser, portanto, um rastro a fim de apurarmos o passado.

De acordo com Boris Kossoy (2014, p. 71), as fotografias por si só não dão conta de responder todas as perguntas da pesquisa, para tanto é necessário lançar mão da utilização de outras fontes. Dessa forma, o autor sugere agrupar essas outras fontes em quatro categorias: orais, objetos, iconográficas e escritas. Em nosso caso, a professora Alice Meirelles Reis escreveu dois cadernos: no caderno um, como a própria Alice o denominou, ela escreveu e refletiu sobre as principais pedagogias que estavam sendo difundidas na época, como o método de Froebel e de Montessori. A professora questionava o quanto essas propostas faziam ou não sentido para a realidade da cidade de São Paulo. Dessa forma, ela teceu algumas críticas, especialmente no que diz respeito à individualização das propostas montessorianas.

Já o caderno por ela denominado de "Parte dois" é mais descritivo, especialmente quanto ao modo como se constituíam atendimento das escolas maternas e notadamente os Jardins de Infância. Os registros também versam sobre sua maneira de trabalhar e a proposta pedagógica desenvolvida por ela no Jardim de Infância Caetano de Campos.

Outro ponto digno de destaque é o fato de que nesse caderno há desenhos das crianças, fotografias e até mesmo alguns da própria Alice Meirelles para ilustrar móveis ou maneiras de organizar o espaço da sala. O caráter descritivo desse segundo caderno mostrou-se fundamental para a análise das suas fotografias nesta pesquisa. Além disso, o cotejamento dessas fontes com jornais e revistas foi importante para a compreensão da mentalidade da

época e observar como a professora Alice Meirelles era reconhecida no meio social. Sobre as fontes orais e as fontes objetos, há informações sobre uma entrevista gravada em 1993 que Alice Meirelles concedeu ao MEB, anos antes de sua morte, em 1993, porém o museu não conseguiu localizá-la (KISHIMOTO, 2014, p.92).

Ainda, segundo Kossoy (2016) há duas maneiras de pesquisar as imagens: a análise iconográfica e a interpretação iconológica. Na primeira, há a tentativa de se reconstruir o processo que resultou na imagem presente na fotografia, bem como tudo o que a constituiu, como o assunto das imagens, quem fotografou, qual tecnologia utilizou, sem esquecer o lugar/espço em que foram criadas as imagens. Necessita-se também, nesse tipo de análise, observar e identificar todos os elementos contidos no assunto das fotografias. A interpretação iconológica, por sua vez, procura alcançar o significado da representação fotográfica. Neste caso, o fotógrafo tem um papel crucial, já que seu olhar, seu ponto de vista influi no recorte da realidade que irá fazer com seu enquadramento e seleção imagética. Para isso Kossoy afirma que:

o chamado testemunho fotográfico, embora registre em seu conteúdo uma dada situação do real sempre se constitui numa elaboração, no resultado final de um processo criativo, de um modo de ver e compreender especial, de uma visão de mundo particular do fotógrafo; é nele que, na sua mediação, cria/constrói a representação (KOSSOY, 2016, p. 57).

Desta maneira, tendo em vista as limitações tecnológicas da época em que Alice Meirelles fotografou, deduzimos que ela precisava planejar minuciosamente o que seria fotografado, quais situações e momentos seriam importantes para registrar, tão ao contrário de hoje, em que tantas e sucessivas imagens são criadas e descartadas. Além disso, ela precisava escolher quais fotografias seriam reveladas e que fariam parte de sua coleção. Depois da materialização das imagens, organizá-las em álbuns para compor uma ordem, uma narrativa.

Todas essas dimensões das escolhas feitas por Alice Meirelles são relevantes para que a leitura das imagens criadas pela professora seja feita a fim de aproximar o olhar para as infâncias representadas naquele espaço e tempo. No que diz respeito aos elementos extraimagéticos, é necessário analisar o que significou a Escola Normal Caetano de Campos, bem como o Jardim de Infância e a expansão do ensino público na República. Também é preciso conhecer a vida da autora das fotografias, notadamente a carreira no magistério e o significado de ser mulher no início do século. Esse trabalho de cotejamento de fontes de

distintas naturezas nos permitirá realizar uma análise imagética mais acurada que contemple alguma das principais questões relativas aos estudos fotográficos, tais como: a relação da imagem com a verdade, o real e a memória.

No ano de 2019 fiz quatro visitas ao acervo da professora Alice Meirelles ao MEB, cujo intuito era explorar o material e me aproximar das fotografias pesquisadas. Tratava-se das primeiras explorações e impressões sobre o material a ser pesquisado, para que assim pudesse traçar um caminho de continuidade da pesquisa com as fotografias no museu e, estabelecer relações acerca da pesquisa bibliográfica que estava sendo realizada no momento.

Observei um acervo muito amplo, o qual continha diversas fotografias que não haviam sido feitas no Jardim de Infância. Algumas dessas fotografias retratavam a imagem de bebês, o que sugere se tratar das escolas maternais. Várias dessas fotografias suscitaram minha atenção, e de maneira improvisada, com meu celular fotografei as que se mostraram mais relevantes. Naquele momento, minha intenção consistia em obter material para a análise preliminar e digitalizá-las adequadamente depois.

Contudo, a Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 elevou o status da Covid-19 à pandemia, o que ocasionou o fechamento da USP e de todos os seus prédios. Dessa forma, fui impossibilitada de ter novo acesso ao acervo do museu e, por isso, fui obrigada a trabalhar com o material digitalizado pelo MEB, cuja cópia já estava comigo e com algumas fotografias improvisadas clicadas nas minhas primeiras explorações. A qualidade das fotografias digitalizadas não era muito boa e precisei lançar mão de alguns recursos de pós-produção, como o de equilíbrio de contraste, luz e filtro para uma melhor nitidez e qualidade da imagem.

O acervo que está disponível para a pesquisa no MEB compreende fotografias que se iniciam em 1923. Contudo, ainda não é possível determinar com certeza o ano em que a professora Alice Meirelles Reis produziu suas últimas fotografias. As dificuldades de datação residem, por exemplo, no fato de que as classes do Jardim continuaram sendo atendidas em salas adaptadas dentro da Escola Normal após a demolição do prédio do Jardim da Infância da Escola Normal Caetano de Campos em 1939. Outro motivo é que Alice Meirelles Reis prestava serviços de assessoria pedagógica em outras instituições, como o Jardim de Infância do Ninho Condessa Crespi, Casa da Criança e a Casa de Saúde da Cruzada Pró-Infância.

Todas essas problemáticas foram levadas em conta no processo de seleção das imagens analisadas nesta dissertação de mestrado. Por isso, nos restringimos às imagens que

traziam como assunto as crianças no espaço do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos, ou seja, no prédio construído para esse fim. Assim, foram excluídas do nosso escopo analítico as fotografias que retratavam o Jardim de Infância nas salas adaptadas, após a demolição do prédio original, além daquelas que suscitam dúvidas quanto ao local retratado.

Como se pode perceber, um trabalho minucioso de análise destas imagens foi necessário. Alguns elementos ajudaram a identificar o lugar em que as fotografias foram feitas, tais como detalhes da arquitetura. A comparação com outras fontes permitiu observar detalhes, tais como os desenhos das janelas e portas, o formato das grades de ferros, o posicionamento dos coretos, bancos e árvores também ajudaram a localizar as fotografias. Quanto se tratava de fotografias das salas de aula, outros elementos auxiliaram nesta identificação, tais como as cortinas dos armários, os desenhos e ilustrações espalhados nos quadros e paredes das salas, o formato das janelas, o piso da sala, os móveis e as capas das cadeiras que serviam para guardar os objetos pessoais das crianças (GOLOMBEK, 2016, p. 666). Também as crianças nos dão pistas, quando identificamos as mesmas crianças e suas roupas, no caso o uniforme do Jardim de Infância foi um dos indícios que auxiliou na pesquisa imagética.

Dentre as imagens digitalizadas e as poucas fotografias que fiz do acervo, com meu aparelho celular de maneira provisória antes da pandemia, contei com 112 fotografias das crianças no Jardim de Infância. Vale destacar que um dos critérios usados para considerá-las ou não na pesquisa, foi escolher aquelas que tinham melhor qualidade, ou seja, as que traziam nitidez na imagem e que permitisse identificar as crianças, o lugar e as ações registradas. Outro critério usado para a seleção das fotografias eram aquelas em que retratavam o cotidiano desta instituição. Esse critério tem duas implicações diretas. A primeira é a exclusão de datas comemorativas e apresentações. A segunda foi a prioridade atribuída a fotografias que mostrassem um processo ou possíveis sequências. Nesse sentido, diante do material que tinha em mãos identifiquei possíveis agrupamentos das imagens: o cotidiano das crianças; os animais; o plantio de milho; as brincadeiras. Ou seja, todas as imagens em que fosse possível identificar como as crianças do Jardim de Infância tinham suas infâncias representadas, através do olhar da professora. Entretanto, todos esses elementos apenas iniciam a pesquisa em si, pois, de acordo com Kossoy (2020, p. 51): “a aparência registrada é o ponto de partida para a investigação, para a descoberta. É por detrás de sua visibilidade, da

sua máscara, que vagam dissimuladamente os enigmas que pretendemos decifrar, o significado está além da imagem”.

Nesse sentido, a compreensão desse trabalho de pesquisa como um árduo caminho para o encontro com as fotografias e a construção de modos de vê-las acarretou na seguinte estrutura da presente dissertação. No primeiro capítulo, intitulado “Abrindo o álbum: questões teóricas”, trarei a reflexão teórica sobre as fotografias. Dentre os pontos abordados, destacam-se a problemática de coleções e álbuns como suportes de memória, além das implicações das diversas maneiras de organizar o acervo, tanto da autora quanto daquela que pesquisa, no processo de construção de narrativas; construir narrativas sobre as infâncias. (NORA, 1993; ASSMANN, 201; BENJAMIN, 1987; LEITE, 2001; SONTAG, 2004; DIDI-HUBERMAN, 2015; BARTHES, 2015; GAGNEBIN, 2006; FLUSSER, 1985). Ainda, neste capítulo, tratarei da pesquisa bibliográfica acerca da fotografia como fonte documental, além das fotografias vernaculares e as fotografias escolares (DUBOIS, 1993; KOSSOY, 2002, 2014, 2016, 2020; BURKE, 2004; ROUILLÉ, 2009; ROSA, 2008; CHÉROUX, 2014; BOSI, 2003).

Já no segundo capítulo: “A educação na República em São Paulo”, procurarei contextualizar o crescimento da cidade de São Paulo no início do século XX (SEVCENKO, 1992; PRIORE, 2017), bem como a Reforma Educacional e o percurso das Escolas Normais, em especial a Escola Normal Caetano de Campos, como um dos símbolos da República, recém-proclamada (ARCE, 2010; TANURI, 1994; REIS FILHO, 1995; GOLOMBEK, 2016; MACIEL, 1994; DIÊGOLI; MAGALDI, 1994; CARVALHO, 1994; ANTONACCI, 1994). Também discuto neste capítulo a idealização, a inauguração e a implementação do Jardim de Infância na cidade de São Paulo, assim como o percurso da Educação Infantil nesse período, com seus contrastes, contradições e as disputas em torno do escolanovismo (KUHLMANN JR, 2015; KISHIMOTO, 2014).

O terceiro capítulo, “A professora Alice Meirelles Reis”, por sua vez, abordará a identidade docente da professora Alice Meirelles Reis, relacionando a profissão docente à condição de mulher paulista no início do século XX (REIS, 1994; LOURO, 2017; MAIA, 2007; YANNOULAS, 1992). O capítulo traz uma breve biografia e a trajetória da professora, além de refletir sobre a importância da sua formação religiosa na sua vida e na sua carreira (KISHIMOTO; SANTOS, 2017; KISHIMOTO, 1986; IBRAHIM, 2005). Nesse sentido, a reflexão do capítulo também aborda a figura da segunda mãe, a normalista e a professora

como identidades incentivadas e construídas num mercado de trabalho aceitável para a mulher, principalmente quando se trata de crianças pequenas na Educação Infantil.

O último capítulo, intitulado “As crianças do Jardim da Infância nas fotografias da professora Alice Meirelles Reis”, versará sobre a representação das crianças em São Paulo nas décadas de 20 e 30. Ou seja, trata-se de analisar as fotografias de Alice Meirelles, nas quais as crianças foram registradas em momentos do cotidiano divididos tanto dentro dos espaços da sala de aula quanto nos espaços externos do Jardim de Infância (RAGO, 1985; FREIRE, 2006; SILVA, 2018). Neste capítulo, também trago as opiniões e os posicionamentos de Alice Meirelles, presentes em seus cadernos datilografados, sobre a Educação Infantil e as crianças às quais ela destinou sua docência no Jardim de Infância (DIDI-HUBERMAN, 2015; PRIORE, 2017; ANGOTTI, 2007; PINAZZA, 2007; KISHIMOTO, 1996).

Em suma, o caminho percorrido por essa pesquisa visou compreender alguns aspectos das infâncias no Jardim de Infância Caetano de Campos na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Sem esquecer, no entanto, que ao analisar as fotografias de Alice Meirelles Reis é fundamental apresentar a professora Alice que também é mulher e religiosa. Ademais, a professora se situa em uma instituição de ensino que se propõe a ser modelo de Educação Infantil na cidade. Desta forma, tratar a fotografia como fonte documental demanda a problematização de diversas outras camadas no que diz respeito às infâncias ali representadas. Por isso, é necessário refletir como aparecem, ou não, questões que as crianças trazem para dentro do espaço escolar, tais como, classe social, gênero, suas culturas próprias, suas origens. Essas questões, sobretudo, trazem para a cena a história contada e vivida, através das imagens, de uma professora e das crianças, personagens reais que sempre estiveram à margem das memórias, narrativas históricas e porque não também, pedagógicas.

CAPÍTULO 1 - ABRINDO O ÁLBUM: QUESTÕES TEÓRICAS

1.1 - A coleção como modo de narrar a vida e compor memórias

Fotografia 3: “Minha primeira classe” de Alice Meirelles (1923)

Fonte: Kishimoto (2014, p.11)

A fotografia pertence a um dos álbuns da professora Alice Meirelles Reis e retrata a primeira sua primeira turma de crianças no Jardim de Infância Caetano de Campos. Diferentemente das outras fotografias que foram criadas por ela, esta provavelmente foi feita por um fotógrafo profissional. Alice Meirelles está no centro da fotografia com cabelos presos e vestido escuro. Já as crianças, em suas feições sem sorrisos explícitos, parecem indagar sobre a presença do fotógrafo com seus gestos e franzir de testa. Elas estão acomodadas em cadeiras, em pé ou sentadas no chão sobre um tapete, de modo que todos os rostos sejam reconhecíveis. Os laços enormes permitem que identifiquemos algumas meninas em relação aos meninos, e é perceptível o esforço daquelas que estão sentadas à frente da professora, em esconder seus joelhos e pernas esticando seus vestidos.

Outras mulheres adultas aparecem na imagem, provavelmente professoras e auxiliares. Há uma solenidade aparente na fotografia, que, talvez, reflita a solenidade do ato fotográfico naquele período, com poses, olhares, rituais, vestimentas, diferentemente dos dias atuais. De qualquer maneira, seria fácil prever porque esta fotografia teria sido guardada. Afinal, trata-se de uma lembrança destas crianças com as quais Alice Meirelles teria passado boa parte do seu tempo e, com elas vivenciado várias situações de ensino e brincadeiras. Guardar os rostos, um por um, dos que com ela conviveram, a fim de que não estivesse à mercê de esquecimentos, ou nos termos de Nelson Schapochnik (1998, p. 462): "como se fosse dada àquele que retém as fotos a capacidade de resgatar os acontecimentos que elas se dispunham a registrar". Na legenda escrita por Alice Meirelles Reis lê-se: "minha primeira classe", o que torna ainda mais relevante marcar esse momento inaugural em sua profissão. No entanto, outras imagens aparecem em seus álbuns, em que relata suas memórias, sua vida e seu trabalho, cuidadosamente guardado, arquivado e colecionado.

Em 1982, Alice Meirelles Reis, percebendo-se em idade avançada, entregou cinco de seus álbuns e dois cadernos datilografados para Tizuko Morchida Kishimoto, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Assim, Kishimoto prometeu à Alice criar um museu, onde pudesse expor e guardar a sua coleção. Promessa cumprida em 1999 com a criação do MEB (Museu da Educação e do Brinquedo) na própria Faculdade de Educação da USP.

A maioria das fotografias da coleção de Alice Meirelles Reis data do período de 1923 a 1935 e referem-se ao seu trabalho junto às crianças do Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos. Contudo, vale assinalar que a coleção também traz outras fotografias de sua atuação em instituições destinadas à assistência à infância ou à Educação Infantil em outras localidades e entidades católicas, tais como A Casa da Criança ou a Cruzada Pró-Infância. Os álbuns foram guardados por sua autora durante quarenta e sete anos, o que permite inferir o grande apreço que tinha por suas fotografias e pelos assuntos que elas retratavam. Outro indício desse apreço é a preocupação com o destino das imagens, a fim de que tivessem continuidade para além de sua vida. Para a professora, tratava-se de garantir que seu acervo não se perdesse, talvez com o objetivo de não se perder a identidade, de não se esquecer do que foi vivido, ou na definição de Pierre Nora (1993, p. 20): "não mais uma gênese, mas o deciframento do que somos à luz do que não somos mais".

É provável que Alice Meirelles tivesse outros álbuns e fotografias, não obstante isso, o que tornaria justamente estes tão especiais? Por que exatamente estes foram os escolhidos para serem preservados além de sua vida e de sua família, via doação ao MEB e à pesquisadora Tizuko Kishimoto? Segundo Ecléa Bosi, em reflexão sobre os objetos biográficos, existe um conjunto de objetos que acompanham as pessoas em suas vidas e que envelhecem juntamente com elas e que não podem, e não há a possibilidade de serem substituídos:

há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao menos na velhice: o conjunto de objetos que nos rodeiam. Nesse conjunto amamos a disposição tácita, mas eloquente. Mais que uma sensação estética ou de utilidade eles nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade (BOSI, 2003, p. 26).

Ao envelhecer juntamente com a professora Alice Meirelles, os álbuns fotográficos foram além, perpassaram sua vida e alcançaram outras gerações. De alguma maneira, seu nome é lembrado, está vivo e guardado. Aleida Assmann (2011) em seus estudos sobre a memória, afirma que a morte destina a todos o esquecimento. A fama, entretanto, seleciona quem deve ou não ser lembrado, sendo este um privilégio, geralmente destinado aos homens brancos e ocidentais. Assmann (2011, p.67) ainda continua:

Em todas as camadas sociais a mulher constitui o pano de fundo sobre o qual a fama masculina se ergue, luzente. Enquanto as condições para a inclusão na memória cultural forem a grandeza heroica e a canonização clássica, as mulheres serão sistematicamente vítimas do esquecimento cultural: trata-se de um caso clássico de amnésia estrutural.

Dessa maneira, Alice Meirelles mesmo não conseguindo publicar seus cadernos em vida, vê na pesquisadora e professora Kishimoto uma forma de salvaguardar seu nome, e junto dele seu trabalho, suas práticas, sua vida como professora. Entretanto, a proposta de constituição de um museu subsequente à doação dos álbuns de Alice não se resumiu a perpetuar seu nome.

Alice Meirelles fotografou as crianças que frequentavam o Jardim da Infância, edifício anexo à escola normal Caetano de Campos, situado à Praça da República na cidade de São Paulo. Inaugurado em 1897, o Jardim de Infância era na época a única instituição pública a atender crianças de quatro a sete anos e, por isso, tinha o objetivo de ser uma escola modelo. Atualmente, porém, só é possível observarmos essa construção através de fotografias, desenhos, ou outros documentos, já que em 1939 o prédio foi demolido para a

construção da Avenida São Luís. Após esse período as crianças passaram a frequentar salas adaptadas do prédio da Escola Normal (KISHIMOTO, 2014). Muito embora outros espaços educacionais estejam retratados no referido álbum, as fotografias referentes ao antigo prédio do Jardim de Infância datam até 1935. Por essa razão, dado que um dos recortes da presente pesquisa também é espacial, o prédio antigo do Jardim de Infância da escola normal Caetano de Campos, optamos por delimitar o final do recorte temporal no ano de 1935.

Dessa maneira, cabe perguntar qual seria o papel de suas fotografias em relação a este lugar e à sua memória? Segundo Nora (1993, p. 9), "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto". Enraíza-se, porque de alguma forma se sente ameaçada, sempre sondada pelo esquecimento. Desconfiada pela lembrança nem sempre precisa, agarra-se, então, a algo externo para lhe trazer à tona, emergir sua existência. De alguma maneira, esse lugar foi salvo em forma de imagens e, assim, sobreviveu ao desaparecimento da sua materialidade. Nesse sentido, é possível indagar se a demolição do prédio deu às fotografias essa outra condição, a de serem mais valiosas na medida em que registram sua existência.

As fotografias de Alice Meirelles deixaram gravadas suas práticas pedagógicas no Jardim da Infância. Deixaram gravadas também as brincadeiras, os modos de ser e brincar das crianças naquele espaço escolar. Da mesma forma, Ítalo Calvino (2010, p.13) ao se deparar com uma coleção de areia engarrafada, questiona a atitude de sua colecionadora. Afinal, por que colecionar areia em garrafas? Ele percebe na ação de colecionar "a necessidade de transformar o escorrer da própria existência numa série de objetos salvos da dispersão, ou numa série de linhas escritas, cristalizadas fora do fluxo contínuo dos pensamentos".

Entretanto, é preciso ter cuidado, na medida em que estes vestígios são somente "restos" de um passado, e não ele mesmo. Para Schapochnik (1998, p. 459): "à fotografia não seria dada a capacidade de conservar o passado, mas tão somente a de produzir referências para a rememoração no presente". Ou seja, engana-se quem pensa em extrair toda a verdade através da memória, pois sempre associada ao passado, ela é na verdade o contrário: "a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente" (NORA, 1993, p. 9). Georges Didi-Huberman (2005, p.124) reforçará esse aspecto aberto e inacabado da memória, pois concebe "a memória como processo e não como resultado, como 'debate da

lembança' e não como 'fato lembrado'". Ou seja, a memória é algo sempre em construção, em diálogo tanto com o passado que a originou quanto com o presente em que ela ressurgue.

Desta maneira, ao guardar suas fotografias em álbuns, Alice as retira do fluxo do tempo, o que não significa uma restituição integral do passado. Afinal, as fotografias como referências mnemônicas não garantem um significado estático, mas sim de algo em constante movimento. De acordo com Nora (1993, p.9):

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Qualquer objeto, inclusive fotografias e álbuns, na condição de suporte de memória tende a receber uma diversidade de leituras, inclusive entre seus criadores, organizadores e herdeiros. Se a memória é algo relacionado ao presente, ela está sempre em constante movimento. Nesse sentido, é impossível prever os desdobramentos do esforço de parar o tempo, impedir a morte e/ou o envelhecimento dos objetos e das pessoas, materializado nas imagens e álbuns. Nas palavras de Nora (1993, p.22):

porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o material para - o ouro é a única memória do dinheiro - prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares da memória só vivem da sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações.

Segundo James Fentress e Chris Wickham (1994, p. 31) a memória tem sua própria história. Ou seja, assim como os fatos sociais mudam, a memória também se transforma. Ela será diferente ao considerarmos o tempo histórico e a cultura de determinado povo. Para os autores, todas as sociedades, desde as mais antigas, criaram maneiras de preservar suas memórias. Pensando assim, as fotografias constituem também em uma forma moderna e recente de preservação de memória. Nesse sentido, podemos dizer que o registro fotográfico tem um determinado significado dentro de nossa cultura ocidental e, por isso, foi adotado pela professora Alice Meirelles.

É interessante observar que os suportes de memória possibilitam lembrar e retornar ao tempo vivido, ao mesmo tempo em que permitem também esquecer. Dessa forma, o

esquecimento não é mais temido, pois se sabe que a qualquer momento é possível acessar as memórias. Neste sentido, podemos dizer que dada a impossibilidade de se registrar tudo, a memória é resultado de seleções, classificações e escolhas. Com isso em mente, é necessário olhar para a época em que Alice Meirelles fotografou, quais as cenas que deveriam ser capturadas e que transmitiam seus valores e suas concepções. É importante, também, levar em consideração a tecnologia disponível. Materiais fotográficos não eram baratos ou muito acessíveis, ou seja, ela precisava planejar o que seria fotografado e, posteriormente, revelado. Para Miriam Moreira Leite (2001, p. 95): "verifica-se, também, que não é toda a vida que é fotografada. A fotografia é resultante de uma escolha".

O caráter dessa escolha também pode ser percebido na organização dos álbuns que compõem uma ordem, uma narrativa. Os álbuns, com páginas sem pautas, aguardavam a organização de sua autora, que criava diversas maneiras de fixá-las, procurando uma inteligibilidade, além do prazer estético daquele que folheia suas páginas.

As fotografias dentro de cada um de seus álbuns podem ter sido reorganizadas ao longo dos anos em que ficaram sob sua guarda. Afinal, como aponta Georges Perec (1986b, p. 32) os modos de classificar não são definitivos e, por isso, estão sujeitos a transformações decorrentes de diversos fatores, tais como: alterações dos objetivos de quem organiza, as mudanças de lugar e até mesmo de suporte. Enquanto algumas fotografias podem ter sido aproximadas por semelhanças, outras podem ter sido excluídas, por não atenderem esteticamente à sequência do álbum ou por simplesmente não se encaixarem no tamanho preconizado pelo álbum. Perec (1986a) descreve sua relação com os objetos sobre sua mesa de trabalho, o que significam para ele, como contam sua história e registram as marcas do autor. É possível estender o raciocínio às fotografias de Alice Meirelles, as quais contam uma parte de sua história, trazem sua marca, seu modo de ver e de viver suas experiências.

Uma coleção de imagens, tais quais os álbuns de Alice Meirelles, constitui-se, portanto, numa maneira de conhecer o mundo, um lugar, um tempo, a pessoa que a criou e de refletir a partir de seus objetos. De acordo com Ronaldo Entler (2012, p.141):

diante da insuficiência de uma imagem fotográfica, a coleção é, ao mesmo tempo, uma forma de dar ao olhar o tempo e os instrumentos necessários à interpretação, e uma tentativa de recompor contextos por meio da associação com outras imagens.

Através das coleções é possível ultrapassar eventuais lacunas características da análise limitada a uma única imagem, uma vez que obtemos mais elementos para reconstituir os seus caminhos e narrativas. Vale destacar, contudo, que a ampliação de elementos proporcionada pela análise de uma coleção não se traduz na possibilidade de resgate integral das respostas para as indagações surgidas nesse entrecruzar de imagens. Por isso, outras informações também podem e devem, quando possível, juntar-se a esta recuperação de memória.

A origem e o destino da coleção também são informações relevantes, conforme Benjamin (1987, p. 234) afirma: “é, portanto, no sentido mais elevado, a atitude do herdeiro. Assim, a transmissibilidade de uma coleção é a qualidade que sempre constituirá seu traço mais distinto”. Saber a origem dessas fotografias, quem as criou e guardou por tanto tempo é questão fundamental na medida em que atribui à coleção sentido. Ou seja, saber que se trata de fotografias criadas por uma professora em seu cotidiano de trabalho dentro de uma instituição que não existe mais. Neste caso, não é somente ter em mãos os objetos da memória, de acordo com Didi-Huberman (2015, p.123):

De fato, a noção de memória toma aqui uma dimensão que extrapola a noção do documento objetivo tanto quanto a da “faculdade” subjetiva. A memória está, certamente nos vestígios que a escavação arqueológica traz à tona; mas está também na própria substância do solo, nos sedimentos agitados pela enxada do escavador; está, enfim no próprio presente do arqueólogo, no seu olhar, nos seus gestos metódicos ou hesitantes, na sua capacidade de ler o passado no solo atual.

Os álbuns, suportes das fotografias, bem como as legendas e adesivos, consistem em informações relevantes, pois são, na analogia proposta pela citação anterior, o solo escavado de onde emergiram as imagens, e constituem, portanto, elementos para serem considerados em suas leituras, na busca de sentido. Esse trabalho de cotejamento também deve levar em conta a importância dos lugares da memória, que se apresentam como alicerces para as lembranças. Nos termos de Nora (1993, p.13): “museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era das ilusões de eternidade”.

O museu carrega essa tarefa e vive dela: guardar o maior número de vestígios possíveis de uma memória e, assim, indicar quais memórias e arquivos devem ser valorizados. Por essa razão, os museus não consistem apenas em lugares de memória, mas também de sua avaliação e circulação. Conforme Sontag (2004, p. 157): "nunca é demais destacar o papel do museu na formação do gosto fotográfico contemporâneo. Mais do que

arbitrar que fotos são boas e que fotos são ruins, os museus proporcionam condições novas para ver todas elas".

O livro "Práticas Pedagógicas da Professora Alice Meirelles Reis: 1923 a 1935", publicado em 2014 por Tizuko Morchida Kishimoto, relata o percurso, o trabalho e parte do acervo fotográfico de Alice Meirelles. Além disso, a importância da publicação de Kishimoto (2014) reside no trabalho de organização, inventariação e documentação da coleção da professora Alice Meirelles. Outro ponto relevante é o de que as reproduções permitem que as imagens feitas pela professora circulem em diferentes espaços e alcancem um público maior. Ainda assim, trata-se de experiência muito distinta se comparada a olhar as imagens originais. De acordo com Benjamin (2014, p.17, grifo no original):

Mesmo na mais perfeita reprodução falta *um elemento*: o aqui e agora da obra de arte - sua existência única no local onde se encontra. Nessa existência única, porém, e em nada mais, realiza-se a história à qual foi submetida no decorrer do seu existir. Isso compreende tanto as mudanças que a obra sofreu no correr do tempo, em sua estrutura física, como as cambiantes relações de propriedade em que ingressou.

Estar diante das fotografias originais, e não de suas reproduções, permite auferir outras informações, tais como: a maneira como foram organizadas, as condições das fotografias e dos álbuns fotográficos. Além disso, é necessário problematizar a própria trajetória da coleção. Assim, o fato dos álbuns terem passado da professora Alice Meirelles, depois para a professora e pesquisadora Kishimoto e agora guardadas em um museu, suscita a reflexão acerca das diferenças entre coleções particulares e públicas. Leite (2001, p.60) traz interessantes apontamentos sobre a questão:

Quando inseridas em álbuns, vistas apenas pelos que as conservam e contemplam, estas fotografias têm um sentido muito diverso daquele que adquirem quando publicadas em revistas ilustradas ou almanaques. O valor de culto da primeira situação vê-se novamente alterado quando os álbuns são depositados em bibliotecas e museus, onde passam de únicos a um exemplar entre outros.

Ao fazer, atualmente, parte do acervo do MEB, a coleção da professora Alice Meirelles ganha outra vida. A coleção ganha status de documento e arquivo que traz em seu conteúdo a memória e, por isso, possibilita conhecer indícios de diversas histórias, tais como a das infâncias, das mulheres, da educação e da cidade de São Paulo.

As fotografias que antes estavam ordenadas dentro dos seus respectivos álbuns, compondo uma representação que Alice Meirelles deixou de seu trabalho, agora se encontram soltas, avulsas, destituídas de seus álbuns originais e conservadas e guardadas em diversas caixas. Descontextualizadas da narrativa de sua autora original, as imagens agora compõem outras narrativas, uma delas, inclusive, a desta dissertação. Essas novas narrativas são realizadas a partir do cotejamento das fotos com outras fontes documentais (imagéticas ou não). Assim, detalhes das roupas e penteados das crianças, bem como as construções que aparecem nas imagens dão pistas que permitem localizá-las em termos cronológicos e geográficos. De acordo com Leite (2001, p.152):

Embora muda, a fotografia fixa admite uma volta infinita ao ponto de observação, uma contemplação detida, longa, múltipla e repetida. A imagem pode ser lida como um mosaico que muda constantemente de configuração, à medida que o olhar perpassa através dos planos e grãos conforme o distanciamento em que a fotografia é colocada ou o grau de ampliação que dela se faz. Ela pode se alterar de acordo com o olhar que a observa e que está à procura de um esclarecimento ou uma comprovação global ou parcial. O mosaico se transfigura e o olhar procura outras configurações.

Fora de seus álbuns, as imagens criadas pela professora apresentam-se como arquivos abertos, em que novas ordenações e classificações irão mostrar outras formas de selecionar, excluir e combinar. Dessa forma, são criadas narrativas diferentes, a depender de quem as manuseia e pesquisa, o que traz para a coleção novos significados.

A busca pelo passado não se faz desgarrada do tempo presente. Segundo Georges Didi-Huberman (2015) a imagem deve ser considerada em seu aspecto dinâmico, e não algo com um significado fechado e fixo. Assim, a imagem do passado se constitui no tempo presente e, por isso, é sensível a ele. Essa dupla temporalidade, entre passado e presente, produzida pela imagem é o que caracteriza seu aspecto de “imagem dialética” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 106).

Por essa razão, é necessário elaborar outros "modelos de tempo" (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 106). Para Didi-Huberman (2015, p. 115, grifo no original), “é preciso compreender, a partir de então, em que o passado *vem ao historiador* e, de certa maneira, como o encontra no seu presente, entendido como um presente *reminiscente*”. Assim, a coleção de fotografias da professora Alice não contém significados fechados, ou respostas de um tempo passado, mas sim, a partir do que se compreende hoje, maneiras de se observar os vestígios desse passado.

Há também, outra questão a ser considerada: as crianças. Essas são o assunto principal das fotografias. Alice ao criar suas imagens, conscientemente deu ênfase para o seu trabalho com elas, como revelam seus cadernos. As crianças estão presentes, o tempo todo nas imagens, muitas revelam em seus olhares para a fotógrafa/professora o conhecimento de que estão sendo fotografadas. Roland Barthes (2015, p. 18) destaca que, muitas vezes, a consciência de ser fotografado poderia fazer uma pessoa perder a naturalidade e “fabricar” um corpo a ser fotografado, transformado em imagem. Ora, se as crianças sabiam e viam sua professora fotografando-as, de alguma maneira, mesmo que involuntária, deixavam, também nas imagens, seus rastros, sua existência. Para Jeanne Marie Gagnebin (2006, p.111),

rastro que é fruto do acaso, da negligência, às vezes da violência; deixada por um animal que corre ou por um ladrão em fuga, ele denuncia uma presença ausente - sem, no entanto, prejudicar sua legibilidade. Como quem deixa rastros não o faz com intenção de transmissão ou de significado [...]. Rigorosamente falando, rastros não são criados - como são os outros signos culturais e linguísticos - mas sim deixados ou esquecidos.

Certamente as crianças não tinham intenção de gravar sua imagem para a posteridade. Por isso, esse registro traz informações para além do que se vê à primeira vista, tais como: os modos infantis de ser, vestir e estar naquele lugar com outras crianças, além das formas históricas de constituição dessas infâncias, dentro da sociedade e da classe social a qual pertenciam naquele momento.

Nesse sentido, essa pesquisa toma por centro a representação daqueles que talvez fossem as últimas a serem tomadas como relevantes nas imagens, ou seja, as crianças. Trata-se, pois, de recuperar de alguma maneira a memória e a existência, daqueles considerados os menos importantes, aqueles relegados ao esquecimento.

Em suma, na fotografia reproduzida no início deste capítulo, pode-se observar os rostos voltados para o fotógrafo. Rastros daquele momento e daquelas pessoas imobilizadas em um pedaço de papel. Essa e outras fotografias fizeram parte da vida, do trabalho, narraram memórias e pensamentos da professora Alice Meirelles e suas crianças. Além disso, essas imagens imortalizaram pessoas e gestos e os retiraram do fluxo temporal. Agora essas personagens ganharam outra vida, uma vida que provavelmente ultrapassará esta pesquisa. Neste sentido, as fotografias da professora mostram-se como um acervo digno de cuidados, preservação, estudos e agora, pesquisas. Nos termos propostos por Gagnebin (2006, p. 97): "o cuidado com a memória fez dela não só um objeto de estudo, mas também uma tarefa ética:

nosso dever consistiria em preservar a memória, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens”.

1.2 - As imagens como fontes documentais

Ao refletir sobre o estatuto teórico e epistemológico da fotografia, Vilém Flusser destaca o fato de que as fotografias são imagens produzidas por aparelhos. Nos termos do autor as fotografias "são imagens técnicas que transcodificam conceitos em superfícies. Decifrá-las é descobrir o que os conceitos significam" (FLUSSER, 1985, p. 25). Flusser ainda complementa que a aparente objetividade das imagens fotográficas é um grande engano na medida em que instiga o observador a confiar sem questionamentos naquilo que vê. Ou seja, aparentemente, a fotografia não precisaria ser interpretada, pois seria a impressão objetiva do mundo. Entretanto, a própria definição supracitada de Flusser enfatiza que a fotografia necessita ser decifrada por todos aqueles que buscam o seu significado.

Para Philippe Dubois (1993, p.15, grifo no original), "*com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser*". Ou seja, não há como identificar a imagem isoladamente, sem levar em consideração as circunstâncias de sua produção, circulação e recepção. Esse circuito é justamente o que o autor denomina "imagem-ato", afinal quando se vê, e se analisa, uma fotografia também se imagina o ato que a originou.

Boris Kossoy (2020, p. 19), por sua vez, "a fotografia é um meio de expressão pelo qual é possível se obter, por meio da câmera fotográfica e materiais fotossensíveis, registros visuais do mundo tangível ou intangível". Ademais, Kossoy também entende a fotografia como um produto social e cultural, pois resulta de um processo de criação fundamentado no conhecimento técnico e na visão de mundo do fotógrafo. O resultado de todo esse processo de criação, a fotografia, pode ser de fato considerado como um documento, quando cotejado com os dados que o identificam, tais como: data, autoria, tema, informações que podem ser levantadas acerca do seu contexto e de sua produção (KOSSOY, 2020).

Ainda, segundo Kossoy (2014), no âmbito acadêmico brasileiro observa-se um aumento do número de pesquisas que utilizaram a fotografia como fontes documentais. Esse número vem crescendo desde a década de 90, e tem provocado debates sobre a utilização dessas fontes e nas mais diferentes áreas, entre elas a história, a sociologia e a antropologia.

A ampliação do uso da fotografia tem sido elemento fundamental no campo dos estudos sobre a infância. Sobre a possibilidade de se utilizar registros imagéticos para conhecer as diversas experiências infantis, Peter Burke (2004, p.129) aponta que "o uso de imagens de crianças por historiadores têm objetivado acima de tudo documentar a história da infância, em outras palavras, as mudanças na visão que os adultos têm das crianças". O trabalho de pesquisa de Philippe Ariès sobre a história da infância é referência nesse sentido. Esse autor foi um dos pioneiros tanto na abordagem do tema da infância quanto na utilização de imagens como fontes de pesquisa. Posteriormente, apesar do pioneirismo, a pesquisa de Ariès recebeu diversas críticas. Dentre elas, destacam-se o fato de que a temática escolhida para representação nas pinturas durante a Idade Média, já que a maioria tratava de assuntos religiosos, não contemplava as crianças, além de não interpretar as imagens pesquisadas conforme as convenções artísticas da época em que foram produzidas (BURKE, 2004, p. 131).

As fotografias da professora Alice Meirelles Reis contribuem para o estudo das infâncias e das crianças que frequentaram o Jardim de Infância no início do século XX. Elas têm valor documental, embora não sejam necessariamente documentos. Para André Rouillé (2009, p. 19) "a fotografia não é um documento (aliás, como qualquer outra imagem), mas somente está provida de um valor documental, variável segundo as circunstâncias". Ou seja, embora as fotografias não sejam, para este autor, registros imediatos da "verdade", elas trazem em seus contextos, enredos, enquadramentos, elementos importantes para serem lidos e logo interpretados. Trata-se, então, de compreender a fotografia também como uma expressão. No caso da professora Alice Meirelles isso significa dizer que o registro fotográfico de sua prática, apesar da intenção documental e objetiva, carrega seus modos de entender as infâncias para as quais destinava suas práticas e conhecimentos. É por isso que suas fotografias possuem valor documental.

Nos dois cadernos datilografados pela professora Alice Meirelles, é interessante notar o uso que ela faz das imagens. Esse uso não restringia as imagens à função de ilustradoras, uma vez que elas se configuravam como outras formas de leituras e de informar o que pretendia. As imagens, ademais, permitiam o acesso a um conhecimento que seria muito difícil ou até impossível na linguagem textual. Maria Luiza Carneiro e Boris Kossoy trazem uma reflexão nesse sentido: "as fotografias se constituem em importantes testemunhos históricos, sociológicos e psicológicos, posto que retratam, implicitamente, *atitudes e intenções*" (2002, p. 174, grifo no original).

Assim, uma vez mais de acordo com Kossoy (2016, p.32),

a imagem fotográfica é antes de tudo uma representação a partir do real segundo o olhar e a ideologia de seu autor. Entretanto, em função da materialidade do registro, no qual se tem gravado o vestígio/aparência de algo que se passou na realidade concreta, em dado espaço e tempo, nós a tomamos também, como um documento do real, uma fonte histórica.

Dessa forma, a imagem não deve ser vista de maneira ingênua, inocente, pois as fotografias são representações resultantes do contexto e da visão do fotógrafo. Em nosso caso, isso significa que as imagens criadas pela professora trazem representações (as quais também estão embutidas de ideologias e valores) das crianças e das infâncias do Jardim Infância. Nos termos de Carneiro e Kossoy (2002, p. 173), a polissemia das imagens apresenta-se como desafios à sua interpretação. Também os silêncios e até mesmo os elementos invisíveis nas fotografias constituem grande fonte de informações, tal qual defendido por Leite (2001, p.20) em análise de fotografias de famílias imigrantes no início do século XX:

sobre os silêncios das fotografias existe muito o que elaborar. Como se recortam dos retratos de família as ovelhas negras, não se conservam os retratos dos desafetos, ou então são utilizados para amaldiçoá-los. Há lugares da casa dos quais não se tiram retratos, assim como existem situações que não são registradas.

Alice Meirelles relata em seus cadernos várias dificuldades com as crianças, relativas ao seu comportamento ou adaptação à rotina da escola, mas nas fotografias não há nenhum registro de conflitos e dificuldades. Assim, a ausência de imagens que representassem os conflitos também revela o que a professora considerava importante que fosse visível e, portanto, registrado. Segundo Kossoy (2016, p. 32) "omitindo ou introduzindo detalhes, o fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma". Ou seja, as fotografias também são representações a partir do que o autor da fotografia tinha como finalidade ao criá-la. Por isso, o pesquisador tem como desafio alinhar essas superfícies, do que é visto, do que não é visto a depender da intenção do fotógrafo, a fim de tratar as imagens como fontes.

Diante disso, as fotografias como fontes documentais possuem, da mesma maneira que os textos, limitações e particularidades e, trazem informações outras, imprescindíveis para a compreensão da sociedade. Sobre a problemática, Leite (2001, p.41) recomenda que:

Para esse conhecimento é preciso uma leitura atenta e prolongada de séries de fotografias que permitam a articulação a outros textos, orais ou escritos,

capazes de desdobrar as conotações das fotos e a compreensão mais ampla dos fatos fotogênicos pelos não-fotogênicos.

Em suma, as fotografias são produtos de escolha e criação dentro de um contexto econômico, social e cultural, na medida em que registram os olhares que o fotógrafo tem sobre a sociedade. Kossoy (2016) ainda deixa claro o aspecto de documento e de representação possuído pelas fotografias, pois o que vemos nas imagens fotográficas está relacionado a algo que aconteceu de fato. Entretanto, as imagens podem ser resultado de encenações, ilusões, o que este autor denomina como "tramas e ficções". Por isso, faz-se necessário refletir sobre o que as imagens contam, narram, frutos de escolhas feitas por sua autora.

1.3 - A fotografia vernacular: outras formas de ver

Para a análise e a leitura de imagens, também é imprescindível levar em consideração o ponto de vista daquele que criou as fotografias, já que as imagens revelam seleção e um enquadramento a partir daquele que olha (BURKE, 2004). Devemos, então, considerar os lugares sociais ocupados por aqueles que criam imagens, pois estas demonstram suas visões de mundo e sociedade, revelando diferentes modos de ver. Dessa forma, seguimos o caminho proposto por Burke:

Seja quando pensamos sobre as intenções dos artistas ou sobre as maneiras pelas quais diferentes grupos de espectadores olhavam para o trabalho desses artistas, é interessante refletir em termos do olhar ocidental, por exemplo, o olhar científico, o olhar colonial, o olhar do turista, ou o olhar masculino. O olhar frequentemente expressa atitudes sobre as quais o espectador pode não estar consciente, sejam elas de medos, ódios ou desejos projetados no outro (BURKE, 2004, p. 156).

No conjunto das imagens da professora, as fotografias parecem coadunar com sua profissão docente, pois além de servirem de apoio, comunicavam suas ideias e estavam integradas às reflexões presentes em seus cadernos. Como afirma Marilena Chauí (1988, p. 35): “quem olha, olha de algum lugar”. Assim, a profissão, o fato de ser mulher no início do século XX, ser trabalhadora, ser religiosa e fazer parte de uma instituição modelo de ensino, são elementos que incidem sobre a visão da professora Alice em relação às crianças e, portanto, sobre o que delas deveria ser registrado e tornado visível. Conforme Ana Caetano (2008, p.3),

a fotografia pode, assim, apresentar-se como um de vários sistemas simbólicos de representação que participa na atribuição de significados a pessoas, acontecimentos e objetos, contribuindo dessa forma, para o estabelecimento da imagem que os indivíduos criam de si mesmos e da realidade em que estão inseridos.

Segundo Rosa (2008), há diversas denominações para os gêneros fotográficos. A fotografia vernacular é aquela que resulta dos costumes e das formas particulares de se fazerem imagens de determinada localidade, sem levar em consideração as preocupações estéticas ou formais. Já a fotografia popular abrange um conceito bem mais amplo e que está atrelado à massificação de sua produção e construção estética. O campo da fotografia amadora, por sua vez, é composto por duas espécies de fotógrafos. O primeiro consiste naquele que não se preocupa com as questões estéticas e/ou técnicas e não se interessa pela dimensão artística da fotografia. O último tipo, embora não atue profissionalmente, importa-se com a qualidade técnica e estética de suas imagens.

Em relação à fotografia amadora, Clément Chéroux (2014) chama a atenção para o fato de que na fotografia, o amador não é necessariamente aquele que simplesmente não é profissional ou tem a fotografia como profissão. Até mesmo porque desde o início da fotografia muitos amadores receberam pagamentos por suas fotografias, enquanto muitos deles tinham mais habilidades e recursos que alguns fotógrafos profissionais. Chéroux (2014) ainda distingue dois tipos de fotógrafos amadores, aqueles que têm conhecimento da técnica, equipamentos e conhecimentos sobre o tema, denominado de amadores expertos e aqueles que apenas operam a câmera, os amadores usuários.

Chéroux (2014, p.12, grifos no original) adiciona algumas contribuições muito importantes para este debate. Segundo este autor

Etimológicamente, la palabra *vernáculo* se deriva del latín *verna*, que significa “esclavo”. Circunscribe pues, en primer lugar, una zona de la actividad humana ligada al *servilismo*, o por lo menos a los *servicios*. Lo vernáculo sirve: es útil. En el derecho romano, el término vernáculos describe, con mayor precisión, una categoría de esclavos nacidos en casa, a diferencia de los que fueron adquiridos o intercambiados. Por extensión, la palabra abarca todo aquello confeccionado, criado o cultivado en casa. Se refiere a una producción *doméstica* - *home made*, dirían los estadounidenses - que *a priori* está menos destinada a la comercialización que al consumo personal.

Ao trazer o utilitário como característica para analisar a fotografia, Chéroux (2014) a compreende como um serviço, e dá como exemplo as fotografias científicas, médicas,

militares, as usadas por etnógrafos, por artistas, por arquitetos, etc. Também na pedagogia, atualmente a fotografia tem servido a este fim, pois é usada por muitas professoras para refletirem suas práticas e registrar o aprendizado das crianças. Ao mobilizar o elemento doméstico como característica da fotografia vernacular, o autor (CHÉROUX, 2014) evidencia os lugares de sua intervenção e de sua circulação, geralmente dentro das famílias, o que acaba por restringi-las aos álbuns de fotografias familiares. Evidentemente os assuntos também estão relacionados à esfera de circulação e produção, por isso são alguns temas recorrentes: seus membros e datas importantes como casamentos, comemorações.

Chéroux (2014) prossegue sua reflexão ao comparar a fotografia vernacular e a fotografia artística. Dessa forma, o autor constata que as imagens vernaculares são as mais depreciadas, apesar de existirem em maior quantidade, pois são julgadas por conta da falta de enquadramento estético de seus autores. Chéroux (2014, p. 14, grifo no original), então, afirma que “en el régimen de las imágenes, por su carácter profuso y prosaico, la fotografía vernácula ocupa justamente una imagen de alteridad: ella es lo *otro* del arte”.

Dessa maneira, o caráter cotidiano da fotografia vernacular permite um acesso a outras formas de olhar, de ver e de pensar de outras pessoas. No caso do presente trabalho de pesquisa, o olhar de uma professora e de suas crianças na São Paulo do começo do século XX. Bosi (2003) afirma a importância de outras pessoas tomarem a palavra, contarem outras histórias. Alice Meirelles traz isso em suas fotografias, pois sua narrativa enquanto professora também conta a história de crianças que outrora estariam em seus lares e não em um espaço público educacional.

Chéroux (2014) ainda enfatiza que, mesmo que muitas fotografias vernáculas tenham sido feitas sem nenhum senso estético, isso não significa que todas são desprovidas desta qualidade. Este autor ainda ressalta que, muitas vezes a fotografia utilitária, passa a ter um valor artístico justamente quando perde sua função utilitária:

las imágenes utilitarias y domésticas no se convierten finalmente en otras hasta que abandonan su medio de origen y comienzan finalmente a ser tomadas en consideración por los artistas y los profesionales del arte. És solo a partir del momento en que la imáginería vernácula entra en la esfera cultural que se convierte en lo otro del arte (CHÉROUX, 2014, p. 16).

Em algumas fotografias de Alice Meirelles, é possível perceber a ausência de nitidez, ou poucos contrastes. Contudo, também é possível apontar a opção por locais em que havia bastante entrada de luz, como as janelas da sala de aula, para a realização de sua fotografia. O

movimento das crianças também é algo relevante no conjunto das imagens, muito embora alguns de seus registros tragam as crianças quase “desaparecendo” da fotografia. A ausência de definição dos rostos e gestos são indícios das características tecnológicas das máquinas disponíveis àquela época. Ao contrário de poses estáticas, as crianças nas fotografias da professora Alice Meirelles Reis apresentam-se sempre em ação, desenhando, brincando, cuidando da limpeza e organização da sala. A produção dessas visualidades foi possível devido às transformações tecnológicas do início do século XX. A tecnologia das máquinas portáteis abriu possibilidades para a constituição de um novo mercado consumidor, não apenas os fotógrafos profissionais, mas aqueles que podiam ter acesso aos produtos para este fim, os fotógrafos populares:

No decorrer do século XX, mais que inventar produtos ligados à fotografia, a Kodak institui um mercado para a fotografia popular e amadora com câmeras portáteis de fácil manuseio, em um modelo de negócio com base no consumo de filmes e insumos. Ela se converte em peça-chave nesse processo de formação de hábitos no contexto da experiência com a fotografia no cotidiano, ajudando a transformar a câmera em companhia para todas as ocasiões, na vida familiar e nas viagens. Pouco a pouco, e em parte com a Kodak, todos se tornam potencialmente fotógrafos na modernidade (AQUINO, 2016, p.59).

Como se verá adiante, Alice Meirelles pertencia a uma família da elite paulistana e, por isso, viajou para os Estados Unidos e outros países da Europa. Entre seus álbuns há um de páginas pretas e encadernado com arame espiral que traz impresso na contracapa o nome da empresa, o endereço e a identificação de que fora feito nos Estados Unidos. Trata-se de indício para o fato que Alice Meirelles tenha aproveitado uma de suas viagens para adquirir produtos fotográficos fora do país. Outro álbum traz um selo na contracapa da Casa Stolze S.A., indicando sua fundação em 1864 e o seu endereço na Rua Direita. Kossoy (2002) destaca a importância desses estabelecimentos comerciais, que importavam e comercializavam os produtos fotográficos e assim supriam os fotógrafos e a atividade fotográfica no país, de modo a contribuir para sua popularização. Além dos artigos, materiais fotográficos e fotografias, os álbuns também eram comercializados.

Os avanços tecnológicos, seja através das câmeras fotográficas assim como seus insumos, permitiram a popularização da fotografia. Ou seja, pessoas que não tinham a fotografia como profissão poderiam tanto criar suas imagens quanto aparecer nelas também. Embora houvesse promessas de que qualquer pessoa poderia tirar fotografias “tão boas” quanto as de fotógrafos profissionais, isso não era uma unanimidade ao observar as

fotografias vernaculares, principalmente dos fotógrafos amadores que apenas tinham como intenção registrar momentos afetivos, sem preocupações estéticas e/ou técnicas. Para Chéroux (2014) o desenvolvimento da indústria fotográfica permitiu um grande aumento do número de fotógrafos amadores, principalmente na segunda fase da sua expansão, quando passaram a ser oferecidos aos usuários serviços como revelação e ampliação.

Dessa forma, essa mobilidade dos equipamentos fotográficos permitiu que a professora Alice Meirelles pudesse compor suas imagens dentro do espaço escolar, as quais fazem parte do escopo do presente trabalho de pesquisa.

1.4 - Fotografias escolares

Rouillé (2009, p. 79) afirma que, assim como os textos e outras linguagens, a fotografia carrega em si discursos: "cada máquina é inseparável de práticas discursivas, de regimes de enunciados". Portanto, existe um tipo de fotografia para cada finalidade e lugar, os quais possuem elementos discursivos, que não estão necessariamente colados aos referentes. Dessa forma, podemos dizer que "a cada setor, sua verdade; e a cada verdade, suas formas" (ROUILLÉ, 2009, p. 84). A fotografia escolar não é a escola. Trata-se, pois, de outra coisa, a qual acaba por assumir discursos escolares.

Dessa maneira, o que faz com que reconheçamos facilmente uma fotografia escolar é observarmos nas imagens elementos da cultura escolar: a cultura material, tais como a mobília, os materiais didáticos, a arquitetura e a constituição espacial; os sujeitos escolares, como alunos, professores, inspetores, diretores, estagiários; e as práticas escolares, tais como comemorações, eventos ou situações de ensino-aprendizagem (VIANA, 2013). Para Raquel Abdala (2013, p.45), "assim, antes de tratar da fotografia de escola, aborda-se aqui a imagem de escola, ou seja, a representação social que constituiu ao longo do tempo sobre a escola e que conseqüentemente se projeta no registro fotográfico pelo olhar do fotógrafo". Ora, dado que Alice Meirelles era professora, a representação da escola orientaria o seu olhar quanto ao espaço, às suas práticas e, principalmente para as crianças, que eram suas alunas no Jardim de Infância. A partir dessas interações, é possível analisar os modos de ser professora e os modos de ser criança neste espaço. Por isso, de acordo com Ivo Canabarro (2005, p.32):

A fotografia é um produto social e a sua construção revela as demandas de diferentes grupos sociais. Estes mesmos grupos podem utilizar-se da fotografia para divulgar e legitimar seu poder em um determinado momento

e como forma de divulgação e de imposição de representações sociais, sendo essas matrizes para as práticas sociais, que podem interferir na construção de modelos ideais de comportamento a serem seguidos pelos demais grupos de uma sociedade. Esta forma impositiva da legitimação de representações, por intermédio das fotografias, serve também como meio importante para a construção da identidade, tanto individual quanto coletiva.

Quando Alice Meirelles montou seus álbuns, confeccionou seus cadernos, e utilizando-se de fotografias refletiu, registrou e detalhou suas práticas, ela se ofereceu como modelo. Dessa forma, Alice Meirelles ajuda a reafirmar, através das fotografias, como devem ser e agir as professoras de Educação Infantil. Também estabelecia o que esperar das crianças em situações de brincadeiras, descobertas e aprendizagens. E não, só. De acordo com Márcia Gobbi (2011, p.1226) "deve-se pensar também que, ao mesmo tempo em que revelam, elas constroem saberes sobre a infância e sobre a escola da infância, conseqüentemente". Por isso, ao observar fotografias escolares é possível conhecer um pouco mais sobre como era ser criança e o que se fazia dentro daquele espaço específico. Segundo a mesma autora "a fotografia é capaz de direcionar a forma como a sociedade compreende a escola e a infância que nela vive e a constrói" (GOBBI, 2011, p. 1227).

Há uma pergunta aqui. Em que medidas as imagens registradas pela professora Alice Meirelles se configuram como fotografias escolares? A questão se justifica quando lembramos que as fotografias não foram depositadas na escola, pois ficaram sob guarda da própria Alice Meirelles. Em uma primeira análise, especialmente tendo em vista o conteúdo registrado pela professora, a resposta seria sim. Contudo, se considerarmos a trajetória dos álbuns, especialmente a maneira como foi guardada e posteriormente doada, não para a instituição, mas para a professora Kishimoto, a resposta pode ser diferente. Afinal, os álbuns não constituíam necessariamente a memória de uma instituição, mas sim do trabalho docente da professora Alice.

Mas como isso acontece? O que define onde e como será considerada cada fotografia, bem como seu caráter discursivo? De acordo com Flusser (1985, p.28):

O fotógrafo colabora nessa transcodificação da fotografia pelos aparelhos de distribuição, e o faz de maneira *sui generis*. Ao fotografar, visa determinado canal para distribuir sua fotografia. Fotografa em função de determinada publicação científica, determinado jornal, determinada exposição, ou simplesmente em função de seu álbum.

Ou seja, cada imagem produzida tem um objetivo, uma motivação e um lugar para circular, que vai depender da intenção daquele que fotografa. No entanto, separar e categorizar as fotografias a depender de seus lugares de origem, objetivo e circulação pode ser um erro no momento de se interpretar as imagens. De acordo com Kossoy (2020, p.97),

surgiu o hábito de separar ou dividir a fotodocumentação por classes e categorias: jornalística, antropológica, etnográfica, social, arquitetônica, urbana, geográfica, tecnológica, etc., classificações essas, não raro, pouco convincentes se levarmos em conta que uma única imagem reúne, em seu conteúdo, uma série de elementos icônicos que fornece informações para diferentes áreas do conhecimento. Disso se depreende que, independentemente da “categoria”, são necessárias sempre abordagens multidisciplinares nas análises e interpretações das imagens fotográficas.

Kossoy (2020, p.62) também afirma que:

nem sempre, porém os usos e aplicações coincidem com a finalidade para a qual determinada imagem foi produzida. É comum vermos como certas imagens de arquivos foram e são manipuladas, descontextualizadas ou desvirtuadas de sua finalidade inicial e reaproveitadas ou reaplicadas como "ilustrações" em outros contextos, com outros propósitos. tais construções implicam a criação de novas realidades: ficções imagéticas, que nada mais tem a ver com o objeto, o referente no seu contexto original, mas que podem afetar a vida pessoal, social ou política.

Mesmo que tenham sido criadas no ambiente escolar, as fotografias da professora Alice Meirelles podem ser olhadas, analisadas e interpretadas levando em consideração outros contextos, lugares e maneiras.

Queremos reiterar a importância das fotografias como fontes documentais, entendendo a fotografia como um lugar de memórias e também de conhecimento, de modo a estabelecer uma ponte entre presente e passado. Para tanto, é preciso observar todo o cenário em que as fotografias foram criadas. Em nosso caso, isso significa observar a história da educação paulistana no início do século XX, com especial atenção à Educação Infantil que começava a dar seus primeiros passos. Outro ponto fundamental, é compreender a figura da professora Alice Meirelles Reis. Para isso, observaremos sua história de vida, sua carreira, seu modo de pensar, sua relação com as crianças, além de suas reflexões acerca de outros pensadores da Educação da época. Esses elementos fornecem parâmetros importantes, por isso a partir desse itinerário, poderemos analisar mais profundamente sua produção fotográfica.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA EM SÃO PAULO

Fotografia 4: Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos (1939)

Fonte: Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo

2.1 - São Paulo no início do século XX

A cidade de São Paulo ocupou lugar de destaque nos primórdios da república brasileira. O progressivo peso político adquirido pela cidade naquele período estava diretamente relacionado ao processo de expansão econômica que a capital paulista vivenciava desde meados do século XIX. De acordo com Nicolau Sevcenko (1992, p.109),

no período de 62 anos, de 1872 a 1934, São Paulo configurou uma prodigiosa taxa de crescimento populacional da ordem de 5479%, ou, posto de outra forma, cresceu numa escala de 88,3% ao ano. [...]. Atraídos por essa fabulosa acumulação de recursos, de oportunidades na indústria e no comércio ou vislumbrando a possibilidade de enriquecimento, multidões de famílias e indivíduos acorreram a São Paulo, vindos de todas as partes do Brasil, dos países latinos e dos quatro cantos do mundo.

Esse crescimento intenso trouxe inúmeras consequências para sua população que, de repente, passou a testemunhar as várias mudanças que ocorriam na cidade. Essas transformações ocorriam tanto para abrigar o grande contingente de trabalhadores e de pessoas recém-chegadas quanto para refletir a modernidade e os avanços tecnológicos decorrentes da sua importância econômica. Sevcenko mais uma vez registra esse impacto na vida dos que viviam na cidade:

De tal modo o estranhamento se impunha e era difuso, que envolvia a própria identidade da cidade. Afinal, São Paulo não era uma cidade nem de negros, nem de brancos e nem de mestiços; nem de estrangeiros e nem de brasileiros; nem americana, nem europeia, nem nativa; nem era industrial, apesar do volume crescente das fábricas, nem era entreposto agrícola, apesar da importância crucial do café; não era tropical, nem subtropical; não era ainda moderna, mas já não tinha mais passado. Essa cidade que brotou súbita e inexplicavelmente, como um colossal cogumelo depois da chuva, era um enigma para seus próprios habitantes, perplexos, tentando entendê-la como podiam, enquanto lutavam para não serem devorados (SEVCENKO, 1992, p. 31).

A cidade já vinha enriquecendo devido ao seu papel crucial do monopólio no mercado do café, artigo brasileiro amplamente exportado e, por isso, uma importante fonte de divisas (SEVCENKO, 1992). Dessa forma, a cidade ganhava cada vez mais destaque, não só no campo econômico, mas também no campo político, já que suas principais lideranças passaram a integrar o rol daqueles que ditavam os caminhos da nascente república brasileira.

Um capítulo particularmente importante da história econômica da cidade de São Paulo foi a necessidade de substituir as importações inviabilizadas pela Grande Guerra. Afinal, incapaz de importar vários gêneros, a indústria paulista precisou ser alavancada diante da demanda da população. Ademais, a revolução tecnológica do período influenciava nos novos hábitos da população, como demonstram as alterações encontradas nos corpos, nos jeitos de vestir e de consumir. Assim o café, o tabaco, a aspirina, e também outros elementos estimulantes, adquiriram cada vez mais importância, diante de um mundo cada vez mais acelerado e de corpos cada vez mais ativos e por isso, associados à modernidade e à urbanização (Cf. SEVCENKO, 1992).

De par com as últimas descobertas tecnológicas, de fato como um desdobramento delas, se destacou a noção de que o corpo humano em particular e a sociedade como um todo também são máquinas, autênticos dínamos geradores de energia. Quanto mais se aperfeiçoassem, regulassem, coordenassem esses maquinismos, tanto mais efetivo seria o seu empenho e mais concentrada sua energia potencial (SEVCENKO, 1992, p. 45).

Como é possível imaginar, tanto os esportes quanto os exercícios militares ganharam importância e visibilidade de tal modo que o espaço na cidade passou a sugerir os corpos e os modos de vestir da população. Tecidos mais leves e coloridos próximos ao corpo se difundiram por permitirem movimentos mais ágeis. Destacam-se também a simplificação, ou mesmo o desaparecimento, de acessórios nas vestimentas, os cortes de cabelo curto das mulheres, além de cortes e cores de roupas militares que ganharam popularidade nas vestimentas adultas e infantis (SEVCENKO, 1992).

Os esportes eram praticados por homens e mulheres em diversos espaços da cidade, de acordo com Sevcenko (1992, p. 60) "a cidade não assiste ao esporte como um episódio isolado e externo: ela lhe dá vida, corpo e voz - ela não o vê fora, ela se vê nele". Nesse sentido, um deles despertou maior visibilidade e atenção da população: o futebol. O aumento, tanto dos jogos quanto de público, não foi comportado pelas poucas instalações, públicas e privadas, disponíveis. Outro elemento que se tornou característico da vida na urbe paulista é o automóvel. O aumento de sua quantidade na cidade, além de impossibilitar o tráfego em ruas estreitas, imprimiu outro ritmo à cidade. Vale lembrar que a pouca regulamentação, a impunidade e a ostentação da elite paulistana trouxeram entre muitos transtornos os atropelamentos, principalmente de idosos e crianças (SEVCENKO, 1992, p. 74).

Assim a população ficava nas mãos dos poucos grupos que controlavam a cidade, entre eles o monopólio dos serviços essenciais como energia, transporte e telefonia. O poder de monopólio permitia o uso desses serviços essenciais como instrumento de especulação, o que na prática significava usá-los contra os interesses da maior parte da população paulistana. Além disso, o serviço distribuidor de água para a população também apresentava inúmeros problemas, fazendo uso das águas do rio Tietê que, decorrente da forte industrialização, passou a ficar cada vez mais poluído.

Dessa devastação causada pelo envenenamento e contaminação, as vítimas maiores eram, como se poderia prever, as crianças. Além dos alimentos adulterados e da água insalubre, elas estavam sujeitas aos rigores da subalimentação, carência de agasalhos adequados e escassez dramática de serviços médicos e hospitalares públicos, atingindo a assistência particular custos que nenhum operário poderia suprir. Significava isso a muitos pais terem de contemplar inertes suas crianças definharem e morrer (SEVCENKO, 1992, p. 136).

Sem contar a extrema violência policial ao qual a população estava sujeita. Sevcenko ressalta que:

essa mesma população não possuía representação política nem na Câmara Municipal, nem no Congresso Estadual e nem no Congresso Federal, já que poucos eram eleitores e as eleições, de qualquer modo, eram uma mera formalidade, exercida não obstante sob a pressão das armas e da violência direta, para confirmar candidatos escolhidos de antemão pela estreita máquina política do partido único, o Partido Republicano Paulista. Afora isso tudo, a população estava submetida sem recursos a uma força policial extremamente brutal, discricionária, arbitrária, acima das leis e impune, constituída basicamente de “secretas”, rondando em trajes civis, armados e com poderes ilimitados (SEVCENKO, 1992, p. 110).

A parcela dos habitantes que mais sofria com isso eram os negros que não receberam nenhum tipo de indenização. Ao contrário, a crescente urbanização os punia, pois os expulsava do centro e de lugares “nobres”, os quais que se remodelavam de acordo com o advento da modernidade. Nos termos de Mary Del Priore (2017, p. 154) tratava-se de

um urbanismo que pouco tinha de moderno: realizava-se tímidas obras de saneamento básico para eliminação das epidemias, promovia-se o embelezamento paisagístico das áreas centrais e plantavam-se as bases de um mercado imobiliário. E empurrava-se a população carente para as margens, morros e franjas da cidade.

De acordo com Sevcenko (1992, p. 110) “os últimos vestígios da arquitetura paulista dos períodos colonial e monárquico eram demolidos às pressas, para dar lugar a uma cidade de perfil nitidamente diverso”. Mais do que isso, as construções antigas do período colonial deram lugar a outras, geralmente copiadas do estilo europeu. Conforme Del Priore (2017, p. 20), “em várias capitais, o espaço urbano colonial, fruto de uma experiência secular de adaptação da arquitetura portuguesa aos trópicos, cedeu lugar a projetos de reurbanização orientados pela abertura de largas avenidas e pela imitação de prédios europeus”.

Contudo, não era somente através das edificações ou da criação de praças que se dava a tentativa de modernizar a cidade, havia também no controle dos corpos e dos comportamentos dos transeuntes. Ou seja, tratava-se de mostrar à população a maneira conveniente de habitar o espaço público. Para Del Priore (2017) tentava-se higienizar as casas, mas, sobretudo, as famílias e os seus modos de viver, promovendo-se a sua moralização. Sevcenko também trata da questão dos comportamentos “civilizados” esperados:

Afinal, investir na criação de uma urbe moderna de padrão europeu implicaria, também, como contrapartida, instigar a população a ocupá-la convenientemente e aprender a desfrutar de suas amenidades, fazendo cada um da cidade uma extensão significativa de sua vida (SEVCENKO, 1992, p. 122).

Outras indústrias começaram a compor a vida na cidade e influenciaram a vida de quem a habitava. Um exemplo disso foi a indústria editorial que ganhou amplo mercado com jornais, livros, revistas e folhetos. Conforme atesta Sevcenko, "as modernas formas de comunicação de massas, a fotografia, o cinema e os cartazes reiteraram essa ênfase tecnológica sobre a ação e a velocidade, ressaltando ademais o papel privilegiado concedido nessa nova ordem cultural à imagem, à luz e à visualidade" (SEVCENKO, 1992, p. 163). A indústria do lazer e do entretenimento também avançava e ganhava importância. Del Priore sustenta que além da movimentação financeira, a indústria do entretenimento também significava uma maneira de demonstrar luxo e riqueza, uma forma de distinção. Ainda de acordo com a autora:

a casa deixava de ser o espaço por excelência do lazer, enquanto cinemas, bailes, footing e exposições rimavam com distração e modernidade. [...] Atores e atrizes passaram a ditar a moda no vestir e, imitando-os, os corpos de enlaçavam e se soltavam nas novas danças. [...] Produtos, tecnologias e imagens chegavam aqui como símbolos de novos tempos. A remodelação das cidades somava-se à crença de que as diversões em praças, teatros ou outros espaços deveriam atestar o grau de civilização que o Brasil teria atingido (PRIORE, 2017, p. 319).

Assim a palavra modernidade foi adquirindo forma e proporção nos discursos e nas ações

O vocábulo "moderno" vai condensando assim conotações que se sobrepõem em camadas sucessivas e cumulativas, as quais lhe dão uma força expressiva ímpar, muito intensificada por esses três amplos contextos: a revolução tecnológica, a passagem do século e o pós-guerra. "Moderno" se torna a palavra-origem, o novo absoluto, a palavra-futuro, a palavra-ação, a palavra-potência, a palavra-libertação, a palavra-alumbramento, a palavra-reencantamento, e a palavra-epifania. Ela introduz um novo sentido à história, alterando o vetor dinâmico do tempo que revela sua índole não a partir de algum ponto remoto no passado, mas de algum lugar no futuro (SEVCENKO, 1992, p. 228).

Foi nesse contexto, caracterizado por um crescimento inesperado e abrupto, de uma cidade que construía um discurso moderno de protagonismo econômico e político que ocorreram as reformas educacionais que analisaremos na próxima seção.

2.2 - A República: a reforma educacional e as Escolas Normais em São Paulo

Com a proclamação da República (1889) o país estava vivendo o ápice da ideologia liberal, cuja principal meta era disseminar uma nova mentalidade cultural, educando o homem para a vida social buscando a “civilização” da sociedade. Tudo isso seria difundido através da educação voltada à população, com esforços para alcançar um Brasil alfabetizado em que o povo tivesse maior participação política. Entendia-se que era através da instrução pública o meio mais indicado e adequado para se alcançar estes objetivos. Assim, caberia ao poder público implementar o ensino público de forma a garantir que seus interesses ideológicos liberais fossem assegurados (ARCE, 2010).

A proclamação da República, para o Estado de São Paulo, configurou-se em um marco importante no processo de implementação, estruturação e expansão do ensino primário e Normal. Esse processo foi favorecido pela relevância que a cidade de São Paulo vinha conquistando no país, tanto econômica quanto politicamente (TANURI, 1994, p. 42).

Segundo Leonor Tanuri (1994, p.42):

imbuídos da “ilusão liberal”, ou seja, da crença no poder ilimitado da instrução com alicerces das instituições democráticas e instrumento de transformação social e reforma política, os republicanos paulistas defenderam e procuraram pôr em prática a responsabilidade do Estado no desenvolvimento da instrução popular.

Assim, elaboraram suas teses quanto ao ensino público. De acordo com Casemiro dos Reis Filho (1995, p.36):

a preocupação pela qualificação dos professores destaca-se ao lado da ênfase ao ensino livre que era, então, tese defendida por positivistas, liberais e cientificistas, em oposição aos conservadores católicos. Fica, ainda, salientada a neutralidade do Estado frente às correntes de pensamento, não adotando nenhuma para garantir a livre concorrência entre elas, de modo que, pelo mérito, fosse determinada a mais autenticamente verdadeira. Finalmente, o ensino é completo, profícuo, integral e concreto quando constitui-se na recapitulação das verdades científicas.

Com isso, é possível perceber o quanto a República enfatizava que a instrução pública teria de se alicerçar em ideais científicos. Em consonância com o ideal cientificista, o Estado deveria se manter neutro diante das diferentes correntes de pensamento pedagógico e propagar um ensino secularizado. Afinal, a religião era vista como um entrave para a

liberdade de consciência. Assim, o ensino público seria a ferramenta do estabelecimento de um povo instruído, útil e produtivo, que agregaria riquezas ao país (REIS FILHO, 1995).

Segundo Louro, desde a proclamação da Independência, havia um esforço de construir "uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*. É bem verdade que os mesmos homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade" (LOURO, 2017, p. 443, grifos no original). No período da República, o discurso de combate ao "atraso" mantém-se o mesmo, ainda que com a utilização de outras estratégias. Um dos elementos dessas novas estratégias era justamente a aposta na instrução pública. Por isso, é possível apontar a importância que as reformas educacionais daquele período trouxeram para a escola pública, tais como a valorização do magistério e a melhoria das condições de trabalho e salário dos docentes. Segundo Reis Filho (1995, p.141):

Essa mística do poder do professor, fundada, sem dúvida, na crença dos efeitos da educação como fator de transformação social, influi de modo marcante no desembaraço com que o professorado passou a reivindicar, não apenas melhores salários, mas principalmente, melhores condições de trabalho: edifícios próprios e adequados para as escolas, ampliação da rede escolar, condições para aperfeiçoamento do professor, equipamento para as escolas.

Os republicanos davam muita importância aos professores normalistas, estes tinham voz quanto às discussões de problemas no que tangia à instrução pública e eram considerados responsáveis pelo sucesso, ou não, das reformas do ensino. Isso foi possível, segundo Tanuri (1994), porque a maior parte dos republicanos também atuava no magistério e conhecia os percalços deste campo. Entre eles estavam Rangel Pestana; Prudente de Moraes; Joaquim de Souza Mursa; Américo Brasiliense, entre outros. Alguns professores, como Arthur Breves e Gabriel Prestes, chegaram a ocupar cargos como deputados estaduais e, assim, propunham e votavam leis que tratavam do ensino (REIS FILHO, 1995, p. 141).

Dessa forma, buscou-se o estabelecimento de uma ampla reforma no ensino, a qual trazia para as escolas os modelos mais avançados provenientes da Europa e dos Estados Unidos, naquela época. Segundo Tanuri (1994, p.43):

professoras-diretoras de formação norte-americana, sob a orientação das quais os alunos exerceriam a prática do magistério, foram contratadas para as escolas modelos feminina e masculina, respectivamente: a brasileira Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que fizera seus estudos nos Estados Unidos, e a americana Márcia P. Browne.

O que demonstra também, segundo Yannoulas, a influência da Escola Americana (fundada no Brasil em 1870), que pode ser constatada “na provisão de material escolar, mobília e inclusive na nomeação de professores” (YANNOULAS, 1994, p. 85). Nesse mesmo sentido, Marta Maria Chagas de Carvalho (1994, p. 56) destaca que Caetano de Campos, um dos idealizadores e diretores da Escola Normal, defendia participação de professores estrangeiros na formação dos alunos-mestres. Outra característica da proposta de Caetano de Campos consistia na aquisição de materiais importados para implementar um ensino moderno. Assim, o sucesso da reforma educacional seria resultado da junção de princípios, métodos e materiais adotados em países vistos como mais “civilizados”.

O processo de estabelecimento da reforma educacional, segundo Yannoulas (1985, p. 85), foi caracterizado por uma ambiguidade:

embora tenha se condenado a influência das escolas privadas de outras nacionalidades em território brasileiro sob o lema “nacionalizar a educação brasileira”, simultaneamente se imitavam os sistemas educativos e as escolas normais europeias e estadunidenses; proibia-se o uso de línguas estrangeiras até os dez anos de idade, porém estudava-se Pedagogia, Psicologia e outras matérias com autores estrangeiros.

As teorias e metodologias importadas tinham, nesse sentido, uma dupla função. Estabelecer um diagnóstico da realidade educacional na qual se encontrava nosso país e também propor soluções para os nossos problemas. É necessário salientar, contudo, que a mera adoção de ideais estrangeiros, por mais sofisticado que sejam, não é suficiente para resolver todos os problemas de um país (REIS FILHO, 1995, p. 215).

Essa preocupação em comparar-se com outros países e buscar progresso e inovações, segundo Yannoulas (1994, p. 87), ocorreu pois,

na época, eram comuns as discussões sobre as causas do “atraso” em diferentes países, particularmente na América Latina. Alguns autores atribuíam esse atraso a uma questão de raça: as supostamente inferiores qualidades dos negros e dos índios teriam pervertido à sociedade brasileira através da miscigenação, e só o “branqueamento” dela poderia favorecer o progresso social; como outros defendiam o poder da educação e da escola na transformação e no progresso sociais.

De acordo com Yannoulas (1994), tanto no Brasil quanto no mundo houve uma crença muito forte na escola e na didática como elementos homogeneizadores que seriam capazes de encobrir as diferenças de raça, sexo, nacionalidade, religião e etc.

Além dos esforços em expandir a escola pública, outra medida importante do período foi a Reforma das Escolas Normais “correlacionando a formação dos professores com a expansão do ensino primário” (ARCE, 2010, p. 22). Segundo Alessandra Arce: “dessa forma, é inigualável a potencialidade cultural e histórica que a Escola Normal desempenhou na época republicana, configurando-se como uma difusora da cultura intelectual e dos processos de renovação do ensino, não por acaso era o centro político e econômico da cidade” (ARCE, 2010, p. 23).

A renovação escolar ocorrida na cidade de São Paulo também colaborava para o protagonismo da capital paulista em âmbito nacional. Como recorda Tanuri: “Graças a essas escolas e, posteriormente ao Jardim de Infância instalado em 1896, anexo à Escola Normal, segundo orientação froebeliana, São Paulo passou a representar, no último decênio do século passado, o mais importante foco de renovação escolar do Brasil” (TANURI, 1994, p. 46).

Em vista disso, na cidade de São Paulo, a verba que seria destinada à construção de uma catedral, no Largo dos Curros, passou a ser utilizada para a construção da Escola Normal Caetano de Campos. Sua inauguração ocorreu em 03 de setembro de 1894 e foi acompanhada da alteração do nome do Largo que passou a se chamar Praça da República. Vale destacar que a mudança de nomenclatura indica a importância da Escola Normal Caetano de Campos para o jovem regime republicano brasileiro. Além disso, o novo nome sinaliza a convergência dos republicanos brasileiros aos ideais cientificistas da época, era uma grande e vultosa escola pública que ocupava o tradicional lugar eclesiástico de destaque da praça que homenageia o, então, novo regime.

Apesar de sua importância, a Escola Normal da Praça não era a única responsável pela formação de professores e professoras. As escolas complementares também foram atuantes e importantes na expansão da formação de docentes, com vistas a suprir a demanda e promover o ensino primário na época. Porém, de acordo com Tanuri (1994), as escolas complementares não alcançavam o padrão e a qualidade da Escola Normal da Praça. Essa disparidade resultava do fato de que as escolas complementares recebiam alunos somente com o certificado do curso preliminar, sem levar em consideração exames de admissão. Além disso, essas escolas contavam apenas com um professor para todas as disciplinas e forneciam o diploma de professor após um curso rápido de treinamento sem oferecer nenhuma disciplina teórica.

Isso ocorreu até a reforma de 1911, oficializada pelo Decreto nº 2.025 de 29/3, a qual reconhecia a função das escolas complementares na formação de professores. Por essa razão, sua denominação foi alterada para “escolas normais primárias” e passaram a ter professores especializados. Ademais, no currículo houve a inclusão de uma disciplina de formação teórica, a Pedagogia.

Dessa forma, no Estado de São Paulo existiam dois sistemas de formação de professores: as escolas complementares e as normais. Eles se diferenciavam tanto na organização, no conteúdo e na qualidade. Também eram diferentes no que dizia respeito ao prestígio e aos privilégios daqueles que nelas ingressavam. Aprofundando essa análise, argumenta Tanuri (1994, p. 49) que os rapazes com poucas condições socioeconômicas das cidades do interior poderiam prosseguir seus estudos, bem como a possibilidade da escolarização de mulheres ganhavam novas alternativas para além dos colégios pagos e destinados à elite.

Já a Reforma de 1920 melhorou a qualidade das escolas Normais, ao aumentar a duração dos cursos complementares para três séries e ampliar a formação com disciplinas de cunho pedagógico, tais como Prática Pedagógica, Psicologia, Pedagogia e Didática. Destaca-se, naquele contexto, a inclusão da Biologia, disciplina importante para a Pedagogia segundo o movimento da Escola Nova. Também foram ampliadas as disciplinas de música e desenho, pois estas eram consideradas como técnicas didáticas para que os docentes oferecessem um ensino mais concreto (TANURI, 1994).

Com outras reformas, até os anos trinta, o Estado de São Paulo contava com 49 escolas normais consideradas “livres”, pois eram de cunho particular ou municipal e dez escolas normais oficiais. Ambos os tipos de escolas formavam mais professores do que o ensino demandava. Apesar destas escolas ditas “livres” não possuírem os mesmos recursos materiais e humanos que as escolas normais oficiais, elas tiveram papel importante na medida em que, segundo Tanuri,

puderam atender a uma parcela mais ampla e diversificada da população, penetrando em regiões onde o ensino oficial, normal ou secundário, ainda não havia chegado. Habilitando professores em quantidade superior à capacidade de absorção do mercado de trabalho, as escolas normais acabaram por contribuir para a ampliação deste mercado e para o aperfeiçoamento do processo de seleção para ingresso e promoção na carreira do magistério (TANURI, 1994, p. 50).

Em suma, o papel das Escolas Normais no período da República foi fundamental, na medida em que era necessário expandir a escola pública. Por essa razão, naquele momento mostravam-se como alternativa de formação para as pessoas que geralmente estavam excluídas deste processo. Nos marcos de sua clientela, então, podíamos encontrar homens de camadas sociais menos favorecidas e, também, mulheres de classes mais elevadas.

2.3 - A Escola Normal Caetano de Campos

A primeira Escola Normal de São Paulo data de 1846, ainda no regime monárquico, não tinha prédio próprio e, por isso, funcionava em um edifício ligado à catedral da Sé. O curso normal era de dois anos e reservado apenas para os homens. Tinha apenas um professor que ministrava todas as disciplinas, que não abordavam temáticas relativas à Pedagogia ou davam noção de métodos de ensino. Em 20 anos de funcionamento diplomou apenas 19 professores. Com resultados pouco relevantes foi fechada em 1867 (GOLOMBEK, 2016).

Em 1875, a Escola Normal de São Paulo foi reinaugurada. Novamente não dispunha de prédio próprio e funcionava em salas anexas à Faculdade de Direito. Segundo Patrícia Golombek (2016, p. 47),

possuía inicialmente dois professores. As matérias de seu programa eram quase as mesmas de sua antecessora, com acréscimo de cosmografia, geografia, história sagrada, universal e do Brasil, incluindo, como parte integrante de uma das cadeiras, o ensino de metódica e pedagogia com exercícios práticos nas escolas da capital (não há notícia sobre a realização desta última parte). Havia também no currículo língua nacional e língua francesa, aritmética e sistema métrico, caligrafia.

Em 1876, instalou-se no Seminário da Glória a seção feminina. Em 1877, dos 24 formandos, 17 eram mulheres. Contudo, em 1878, alegando funcionamento irregular na contratação de professores e pouca frequência dos alunos, o presidente da província encerrou novamente as atividades da Escola Normal (GOLOMBEK, 2016).

Em 1880, o então presidente da província, Laurindo Abelardo de Brito, estava preocupado com a reforma do ensino público e levou à Assembleia Provincial uma proposta para o restabelecimento da Escola Normal. Dessa forma, a Escola Normal foi reinaugurada e, dessa vez, para não mais fechar. O curso era de três anos, com destaque para duas disciplinas: Pedagogia e Metodologia. Havia também aulas práticas, segundo Golombek: “essas aulas

práticas, chamadas de “anexas”, ocorriam uma vez por semana e eram exigidas para que o normalista conseguisse a carta (diploma) de professor” (GOLOMBEK, 2016, p. 56).

No contexto da proclamação da República, de acordo com Golombek (2016, p. 79), “o governo de São Paulo não considerava estar tudo feito pela simples derrota dos monarquistas. Depois de demolir, era preciso reedificar e, para edificar a República sobre bases seguras, era preciso dar-lhe por alicerces a educação do povo”. Os políticos estaduais decidiram, então, começar pela reforma da Escola Normal, inclusive com o projeto de um prédio próprio.

O médico Caetano de Campos foi nomeado, em 1890, diretor da Escola Normal e iniciou várias reformas, baseado nos ideais positivistas e alicerçado no método de Pestalozzi. Além disso, o diretor mudou o quadro disciplinar, incluindo, substituindo ou eliminando matérias no currículo escolar. Dentre as mudanças no currículo estão o acréscimo de aulas de ginástica, exercícios militares (para os alunos) e trabalhos manuais e renda doméstica (para as alunas). A divisão de gênero não estava limitada às questões corporais, pois a reforma de Caetano de Campos também suprimiu salas mistas e trouxe de volta divisão em duas seções: a masculina e a feminina (GOLOMBEK, 2016).

Ainda 1890, foi inaugurada a escola-modelo, anexa à Escola Normal, que funcionava em um sobrado na Igreja do Carmo, e, por isso, conhecida como Escola-modelo do Carmo. Segundo Golombek (2016, p.86) “as escolas-modelo foram concebidas, à semelhança da *Training School* norte-americana, como campo de experimentação e observação de novas técnicas na atuação de professores”. Ainda de acordo com a mesma autora, a Escola-modelo do Carmo tinha forte influência da Escola Americana, que inclusive havia doado a mobília necessária para sua implementação. Assim, os alunos do terceiro ano poderiam fazer suas aulas práticas, tomar notas e fazer observações. A escola começou a ser conhecida por um ensino de ótima qualidade, o que acarretou no aumento dos pedidos de matrícula e na ampliação do número de classes.

Desde a sua criação, entre fechamentos e reaberturas, a Escola Normal funcionou em vários prédios, cedidos e improvisados. Em 1846 funcionou em um edifício contíguo à Catedral da Sé. Após a primeira interrupção, a instituição retornou ao funcionamento em uma sala anexa à Faculdade de Direito, em 1875, que atendia exclusivamente um público masculino. No ano seguinte, em 1876, foi inaugurada uma seção feminina localizada no Seminário da Glória. Já no ano de 1880, em um prédio entre a Rua do Tesouro e a Rua

Quinze de Novembro, a escola passou a funcionar dividindo espaço com a Câmara Municipal e o Tesouro Provincial. Em 1888, por sua vez, a Escola Normal passou a ocupar um edifício em condições precárias na Rua da Boa Morte. Faltava, portanto, à reforma da Escola Normal o seu próprio edifício (GOLOMBEK, 2016).

O Largo dos Curros, lugar que hoje conhecemos por Praça da República, por volta de 1799 era um grande terreno sem forma e distante do centro da cidade. O largo era usado no dia a dia para pastorear os animais de carga ou para os confinar antes de abatê-los, daí o nome deste lugar. Nos dias de celebrações, era local para cavalhadas, touradas e outras festas, tais como a do Espírito Santo, ou outras datas comemorativas (MACIEL, 1994, p.23).

Contudo, foi após a proclamação da República que se decidiu por atribuir outro destino à praça. Segundo Laura Antunes Maciel:

com a decisão do governo do Estado de São Paulo de usar, na construção de um edifício monumental para a Escola Normal, o dinheiro e o espaço antes destinados pelo Império a uma catedral. Com esse gesto, buscava-se marcar nova postura do Estado diante da Educação - laica e popular -, escolhendo simbolicamente o largo, rebatizado como Praça da República, no afã de perpetuar as glórias do movimento vitorioso (MACIEL, 1994, p. 26).

Assim, em 2 de agosto de 1894 foi inaugurada a Escola Normal da Praça, com Gabriel Prestes como diretor. O prédio construído de forma monumental tinha como objetivo mostrar à população qual a importância dispensada pelo Estado em relação à Educação, assim como a formação de seus cidadãos. (DIÊGOLI; MAGALDI, 1994, P. 33). Segundo Reis Filho (1995, p. 163), sua inauguração “deu oportunidade aos republicanos de realçar a superioridade do novo regime”. Ainda de acordo com o mesmo autor: “era a República, enfrentando sua crise de consolidação, que encontrava, naquele ato, a demonstração de seus propósitos progressistas e populares. Casa para a formação dos educadores do povo, o edifício da Escola Normal, naquele momento, simbolizava inextinguível conquista moral”.

Desenvolvendo o argumento, Carvalho acrescenta que:

para *fazer ver* a importância que a República atribui à instrução, o edifício devia *dar a ver* a escola no seu funcionamento, como instituição que, adequada aos preceitos da pedagogia moderna, evidenciasse o Progresso que a República instaurava. Por isso, também, os edifícios deveriam ser amplos e iluminados, abrigando uma profusão inédita de novos materiais escolares, produtos industriais que condensavam os modernos usos pedagógicos de povos mais civilizados, propondo-se prescritivamente como suportes de rotinas inéditas nas salas de aula (CARVALHO, 1994, p. 55, grifo no original).

Originalmente projetado pelo arquiteto e diretor da Escola Politécnica, Francisco de Paula Souza, o projeto da Escola Normal da Praça teve a inclusão de detalhes e foi construído pelo arquiteto e professor da Escola Politécnica e do Liceu de Artes e Ofícios, Francisco de Paula Ramos de Azevedo. Vale ressaltar que Ramos de Azevedo foi um arquiteto responsável por várias obras públicas na cidade de São Paulo na primeira metade do século XX (DIÊGOLI; MAGALDI, 1994, p. 33).

Em sua planta, a Escola Normal tinha como desenho a forma da letra “U”. Os dois braços laterais da construção eram correspondentes aos dois setores, um para cada sexo, com entradas independentes. Ao longo do tempo passou por várias reformas e modificações, incluindo a construção do Jardim de Infância, o salão de ginástica, e os pavilhões da Escola Complementar.

A construção da Escola Normal evidenciou a grande diferença existente entre as outras instituições de ensino. De acordo com Reis Filho (1995, p.80):

Com matrícula de 25 alunos em cada classe e uma diretora-professora para cada sexo, a Escola Modelo, oferecia em relação às escolas públicas primárias existentes em São Paulo, muitos pontos de contrastes. A começar pelo prédio especialmente adaptado às atividades escolares. Até então, a escola primária funcionava na casa do professor, em uma de suas dependências, sujeita a todas as perturbações domésticas.

Ou seja, "pela primeira vez, a escola pública passava a ter mesas e carteiras, no lugar de longos bancos em que se enfileiravam sentadas, as crianças. Na falta de mesas, apoiavam suas ardósias ou cadernos nos joelhos" (REIS FILHO, 1995, p. 80). Entretanto, a diferença entre a Escola Normal e as outras instituições de ensino não se limitavam à dimensão espacial ou no acesso a equipamentos e materiais. A relação professor/aluno e os aspectos metodológicos também se mostravam radicalmente distintos, como atesta Reis Filho:

a escola tradicional era de absoluto imobilismo. A criança ficava em seu lugar o tempo todo cumprindo as intermináveis lições passadas pelo professor, em seu caderno, ou em sua pedra (ardósia). Só lhe era permitido mover-se para levar à mesa do professor a tarefa realizada e apanhar uma nova. [...] Agora as lições são curtas e alternadas com exercícios de marcha e canto, que imprimiam à vida escolar um tom de novidade e encanto (REIS FILHO, 1995, p. 81).

Carvalho acrescenta, no mesmo sentido, que:

nesse deslocamento, o prédio escolar passa a ser elemento constitutivo das novas relações pedagógicas, descentralizando-as da figura do professor e do

saber que ele detém. A escola passa a estruturar-se tomando como referência um espaço público, materialmente delimitado como edifício próprio e apropriado a usos pedagógicos determinados (CARVALHO, 1994, p. 59).

Quanto à questão dos materiais, a Escola Normal Caetano de Campos também se destacava, pois buscava ter em seu acervo os mais modernos equipamentos. Segundo Maria Antonieta Antonacci, esses equipamentos eram valorizados, uma vez que eram “mais modernos e potencialmente mais capazes na educação dos sentidos”. Além dos laboratórios de Física, Química e Biologia, em 1914 foi criado também o Laboratório de Psicologia Experimental, cujo objetivo era “montar um gabinete psicotécnico, com todos os aparelhos necessários para as experiências mais importantes no campo de medidas de inteligência, avaliação de aptidões e testes profissionais” (ANTONACCI, 1994, p. 75).

Muitos foram os aparelhos que compuseram o acervo da Escola Normal, inclusive os que tratavam especificamente de imagens, como fotografias e filmes audiovisuais. Antonacci (1994, p. 81) afirma que:

o que restou em termos de aparelhos audiovisuais da antiga Escola Normal de São Paulo - como diascópios e episcópios, gramofones, vitrolas, gravadores, máquinas fotográficas, projetores cinematográficos e estereoscópios, junto com suas gravuras, diapositivos e 292 discos estereoscópios (com 14 fotografias, formando sete imagens tridimensionais cada um), fitas e discos sonoros, filmes cinematográficos em 16mm, séries de cartazes e quadros de educação intuitiva para uso em aulas, principalmente de Português, Biologia e História, além de fotografias e negativos (inclusive em vidro) de festas ou atividades acadêmicas desde 1890, mapas de diversos locais/datas/escalas, plantas de prédios ligados à Educação - sugere a força que tais equipamentos alcançaram no cotidiano escolar nos anos 1930/40/50, bem como a presença que marcaram na educação de várias gerações.

Dessa forma, também as imagens, fotografias, murais entre outros recursos visuais, compunham os ambientes desta escola. Afinal, o método intuitivo de Pestalozzi difundido por Caetano de Campos tinha no uso de recursos visuais uma importante característica.

As tantas mudanças na organização do currículo e vida escolar não impediram que algumas questões, tais como a disciplina, se mantivessem como preocupação constante da instituição. Nesse sentido, é interessante observar que era rechaçada a violência de castigos físicos e das palmatórias. Ao contrário, "os castigos físicos haviam sido substituídos por estímulos morais" (REIS FILHO, 1995, p. 81), tais como premiações por mérito, por exemplo.

E continua definindo a escola como sendo o trabalho da criança e o local onde ela adquire desde o princípio a compreensão de que o dever é sagrado. Desse modo, a concepção de ensino enquanto meio para disciplinar a criança não mudou; os recursos usados, para atingir o mesmo fim, surpreendem os que estavam habituados à violência física da escola tradicional (REIS FILHO, 1995, p. 81).

Com o estabelecimento da Escola Normal Caetano de Campos como escola modelo do Estado de São Paulo, instituiu-se uma forma de difundir e demonstrar uma determinada metodologia. A escola era considerada exemplar e moderna, e, assim, acabava por formar professores que também difundiam os mesmos princípios e práticas. "A existência de um foco modelar que permitiria, ao mesmo tempo, demonstrar a superioridade dos novos procedimentos e treinar pessoal apto a utilizar os novos recursos pedagógicos" (REIS FILHO, 1995, p. 77). O reconhecimento dessa formação modelar se evidenciava de várias maneiras, Márcia Gobbi (2004, p. 96), por exemplo, destaca que para atuar nos Parques Infantis na década de 30, era necessário ter o Curso Normal da Caetano de Campos.

Conforme Carvalho, "observar inicialmente, a prática de professores experientes em 'escolas para os mestres' já que, 'sem ter visto fazer', não se aprende a ensinar" (CARVALHO, 1994, p. 57). Era através da observação do método, e depois da aplicação ao assumir uma classe sob a supervisão da diretora da Escola Modelo, que o aluno-mestre estaria apto para assumir uma classe recebendo sua carta de professor. Esperava-se, então, que o jovem docente renovasse o ensino primário, através de sua prática nas escolas públicas do Estado de São Paulo. "Dominando as técnicas do método intuitivo estava formado o novo professor que os ideólogos do regime republicano desejavam para encetar a reforma de toda a Instrução Pública Paulista." (REIS FILHO, 1995, p. 83)

Entretanto, a qualidade da formação proporcionada pelo Caetano de Campos não resolvia os problemas das condições de trabalho e da valorização social reais do professor primário. Dentre os principais problemas, destacam-se a grande dificuldade de encontrar escolas para lecionar, e a falta de recursos, tais como: livros apropriados, aparelhos modernos para ensinar. Ainda assim, os alunos-mestres eram estimulados a pensar no seu dever e no valor do seu trabalho para com as crianças (REIS FILHO, 1995, p. 83).

2.4 - O Jardim de Infância e a Educação Infantil na cidade de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930

A implementação de Jardins de Infância no Brasil muito se deve à influência norte-americana, de onde se importaram grande parte dos materiais escolares, inclusive os materiais froebelianos, indicados para o trabalho nesta faixa etária. A chegada dos Jardins de Infância era vista por alguns com bons olhos. Rui Barbosa, antes mesmo da República, já apontava em seus discursos os inúmeros benefícios em se investir nesta etapa da educação. Barbosa considerava que a imensa possibilidade de educar a criança pequena é o investimento em uma educação racional. Por essa razão, o Jardim de Infância contribuiria para fomentar a civilização na sociedade. Ademais, o grande orador brasileiro ressaltava também o retorno econômico do investimento em Jardins de Infância, na medida em que a promoção de bons hábitos reduziria os gastos com a escola primária. Entretanto, para alguns o Jardim de Infância era motivo de incômodo. Em alguns países era, inclusive, proibido, por ser considerado subversivo e ateísta. Além disso, era alvo de críticas por incentivar o trabalho feminino e trazer suas características para a esfera pública. (KUHLMANN JR, 2015).

Contudo os Jardins de Infância se espalharam pelo mundo ocidental, notadamente nos Estados Unidos em função das características liberais daquela sociedade. Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2015, p.113), "nos EUA, os jardins de infância foram usados por seu efetivo potencial como agente de reforma moral, sua forma de combater más influências privadas, principalmente das famílias dos imigrantes, com as virtudes públicas da sociedade americana dominante". Ainda, segundo este autor,

nos EUA, os cristãos-protestantes americanos, abandonaram quase completamente a visão das crianças como pecadoras para considerá-las como seres naturalmente bons, adotando Kindergarten e a sua visão otimista da criança como estratégia para a redenção dos pobres, especialmente dos filhos de imigrantes (KUHLMANN JR, 2015, p. 114).

Dessa forma, o trabalho missionário das igrejas protestantes foi um dos responsáveis pela divulgação dos Jardins de Infância em vários países, inclusive o Brasil. Criado por Froebel, em 1840 o Jardim de Infância, ou Kindergarten, tinha como objetivo, através da educação pré-escolar, reformar a estrutura familiar e os cuidados destinados à pequena infância. Para Froebel as energias humanas não estavam sendo bem aproveitadas e era necessário implementar trabalhos manuais para a educação das crianças, que estariam

abrigadas como em um imenso jardim no qual pudessem florescer. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 132),

Froebel, com o jardim de infância, pensava em uma instituição que levasse em conta a especificidade da criança menor de sete anos de idade. Mas suas ideias não eram contrárias à educação escolar e sim contemporâneas das propostas que pretendiam renovar a Pedagogia nos estabelecimentos de ensino.

Entretanto, em seu processo de difusão a Pedagogia de Froebel acabou muitas vezes modificada e reduzida de acordo com interesses de quem a pretendia implementar. Em linhas gerais, a simplificação de suas teorias consistiu em reduzi-la ao manuseio de materiais (dons) e também em menosprezar sua dimensão religiosa e a espiritualidade, que considerava Deus e o universo uma única coisa. Ademais, o pioneirismo em tratar das especificidades da Educação Infantil fez com que Froebel entrasse para história como “fundador” da ideia de Jardim de Infância, o que lhe rendeu muito prestígio diante de professores e políticos (KUHLMANN JR, 2015).

E assim, atendendo aos interesses do Partido Republicano, o Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos foi criado por um decreto assinado pelo presidente Bernardino de Campos com o incentivo de Gabriel Prestes. Prestes teria ficado entusiasmado com a pedagogia de Froebel e queria sua implementação na cidade de São Paulo. As aulas começaram em maio de 1896 em um lugar alugado na esquina da Rua Ipiranga, enquanto estavam construindo o prédio em que funcionaria até 1939. Segundo Golombek (2016, p. 176),

de fevereiro a princípio de maio de 1896, as professoras que assumiram as aulas foram preparadas pela professora de trabalhos manuais, dona Rosina Nogueira Soares, que, por conhecer muito bem o alemão, traduzia os livros sobre o método para estas professoras. Ela havia sido também professora num jardim de infância em Tirol, portanto, ajudou a desenvolver os horários, as atividades e tudo relativo à iniciação daquelas aulas. Em princípios de maio, chegou dos Estados Unidos o material “froebeliano” que havia sido encomendado: caixas com elementos como cilindros, cones, cubos e esferas em madeira, jogos diversos, instrumentos musicais, além de um *harmonium* (espécie de órgão portátil), que serviu por muito tempo para aulas de canto e marchas cantadas.

As aulas, iniciadas em maio de 1896, tinham 95 alunos matriculados. Funcionava em três períodos e as crianças eram classificadas por idade. Naquele ano havia 22 alunos de quatro anos, 34 de cinco anos e 39 de seis anos e sete assistentes com sete anos. Esses alunos,

em sua maioria, eram pertencentes a famílias de elite da cidade. Houve uma aceitação muito grande por parte desta população em relação ao Jardim de Infância, já que havia inscrição de trezentas crianças com intenção de matrícula. A admissão do aluno, de início, era feita através de seleção, o sorteio foi um sistema implantado posteriormente e vigorou até o fechamento do Jardim de Infância (GOLOMBEK, 2016). A seleção como processo de matrícula facilita a compreensão do quanto a Educação Infantil se configurava em um elemento de distinção social a depender da classe social que atendia:

a prática usual dos paulistas permite a criação de dois sistemas de educação infantil, tendo como critério a classe social de seus alunos: escolas maternas, para filhos de operários, com características assistenciais, ficando implícita a ausência de fundamentação froebeliana, e jardim de infância, como instituições tipicamente froebelianas, para as classes mais abastadas (KISHIMOTO, 1986, p. 63).

Devido à grande demanda por matrículas, a própria inspetora, dona Maria Ernestina Varella, em carta ao diretor da Escola Normal, Gabriel Prestes, sinaliza que seria necessário construir outros Jardins de Infância localizados em vários pontos da cidade (GOLOMBEK, 2016, p. 181). Esta carta, publicada depois na Revista Jardim de Infância, traz também indicações da inspetora sobre como deveria ser construído o prédio que atenderia as crianças. Ela utiliza um trecho de uma tradução feita por Gabriel Prestes, do livro *Paradise of Childhood*, de Edward Wiebe. São esses requisitos:

prédio contendo um grande salão para reunião das crianças, salas menores contíguas ao salão, sala sobre *movies*, a necessidade de um piano para exercícios, cômodos para se guardar o material escolar. Além disso, o edifício deveria ser estabelecido em local afastado de ruídos, circundado de jardim, para, além do espaço para exercícios, propiciar que cada aluno tenha um pedaço de terra para semear e cultivar plantas e colher flores e frutos deste trabalho. Não esquecer das condições sanitárias adequadas (GOLOMBEK, 2016, p. 185).

Baseado neste projeto, em 1897, o Jardim de Infância foi projetado pelo arquiteto Ramos de Azevedo. O projeto possuía uma enorme galeria para festas e eventos, quatro salas e uma cobertura em forma de cúpula octogonal de vidro fosco e metal trabalhado. Havia também banheiros, sala de visita, depósito de materiais, gabinetes de trabalho e dois galpões cobertos para as brincadeiras das crianças, além da parte externa que contava com um jardim (KISHIMOTO, 2014).

Logo após a inauguração, Gabriel Prestes, juntamente com o governo do Estado e com a direção do Jardim de Infância, publicou a Revista do Jardim de Infância. Ela tinha o

objetivo de respaldar a formação de professores, divulgando orientações e conhecimentos de cunho teórico-prático, baseando-se na pedagogia de Froebel. Apesar da existência de inúmeras traduções da obra do pensador alemão, os ideólogos da revista não propunham mero decalque de suas ideias, mas uma adaptação que levasse em conta os costumes e hábitos do povo brasileiro. Foram publicados dois volumes da revista, cada uma com aproximadamente 300 páginas que contemplam vários artigos teóricos sobre os Jardins de infância, além de relatos das professoras, reflexões sobre o funcionamento do Jardim, discursos oficiais salientando a importância do jardim de infância, artigos sobre metodologias, exemplos de programação e planejamento, proposta de atividades e de materiais a serem utilizados e, finalmente, sugestões de atividades físicas para serem realizadas com as crianças (KUHLMANN JR, 2015, p. 106).

Em carta endereçada a Gabriel Prestes, Horace Lane, diretor da escola americana, escreve em defesa do Jardim de Infância, bem como da revista publicada, que estava sendo duramente criticada:

o Kindergarten não é uma espécie de creche, onde se recolhem as crianças durante certas horas do dia, e que pode ser dirigida por qualquer velha bondosa, ou ama seca; porém a parte mais importante da escola moderna, onde começam os processos lógicos naturais que darão impulso certo ao desenvolvimento intelectual, exige das pessoas que a dirige qualidades excepcionais, conhecimentos especiais, perspicácia, dedicação e amor, e, de mais a mais, estudo contínuo das leis do desenvolvimento moral, mental e físico da criança, a par de um inteligência não vulgar (GOLOMBEK, 2016, p. 192).

Neste trecho é possível perceber a defesa feita em relação à profissionalização das professoras que trabalhavam com essa faixa etária. Além disso, deixa evidente a dicotomia existente à época quanto ao atendimento diferenciado nas instituições de Educação Infantil. Afinal, as crianças atendidas por creches tinham apenas cuidado e abrigo de mulheres sem formação, ao passo que os Jardins de Infância eram relacionados à modernidade, ao desenvolvimento intelectual e à profissionalização e especialização das professoras. Lane defende também, na carta, o Jardim da Infância como alicerce da escola pública:

a parte fundamental da psicologia e da pedagogia modernas é o produto desses estudos do homem, em pequeno, antes de viciado pelo meio. A literatura froebeliana é já vasta; são a psicologia e a filosofia de Froebel e seus adeptos que tem revolucionado as escolas do mundo civilizado. A organização, pois, do Jardim de Infância “modelo”, anexo à Escola Normal, vem completar o plano para um sistema de escolas públicas no estado de São Paulo, tornando a organização lógica e natural; fornecendo-lhe os

alicerces sólidos e científicos sobre os quais se pode seguramente se levantar o edifício do ensino popular (GOLOMBEK, 2016, p. 193).

Segundo Kuhlmann Jr., fora formada uma equipe para a elaboração e implementação do Jardim de Infância:

a coordenação dos trabalhos de instalação cabia à inspetora - nome dado à função de diretora - Maria Ernestina Varella, que teve este cargo de 1896 a 1909. Como auxiliares, a poetisa Zalina Rolim, vice-inspetora, e Rozina Soares, inspetora da Escola Normal. Elas traduziram, a primeira do alemão, a segunda do inglês, obras para exercícios de linguagem, de ginástica, brinquedos, cantos e hinos. Zalina Rolim cumpriu importante papel na adaptação das histórias, poesias e cânticos. Maria Ernestina Varella preparou uma programação que permaneceu de 1896 até 1926 (KUHLMANN JR, 2015, p. 117).

Dessa maneira é possível perceber que a programação do Jardim de Infância foi utilizada por 30 anos sem mudanças. Essa foi uma das inquietações da professora Alice Meirelles Reis quando esta ingressou como jardineira¹ em 1923. Afinal, a programação era a mesma desde a época que frequentava o Jardim de Infância quando criança (KISHIMOTO, 2014).

De acordo com Golombek (2016), para que a professora Alice Meirelles trouxesse para o Jardim de Infância as inovações necessárias, foi necessário intenso trabalho de pesquisa. Assim, ela se apropriou das teorias correntes daquele tempo, sempre buscando apoio de outros pesquisadores e professores, entre eles Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, defensores das tendências da Escola Nova. Alice Meirelles também tinha apoio da professora Noemi Silveira, grande entusiasta do método de Kilpatrick. Desse modo, ela obteve autorização para diminuir o número de crianças em sua turma para trinta, já que eram comuns salas com quarenta ou até cinquenta crianças.

O Jardim de Infância foi concebido para ser uma Escola-modelo anexa à Escola Normal Caetano de Campos. De acordo com Arce (2010), nas escolas modelos as normalistas poderiam vivenciar na prática as metodologias de ensino que aprendiam na escola normal. Além disso, essas escolas modelo serviam como paradigma para as demais, pois seus horários, suas rotinas, currículo e forma de funcionamento deveriam ser seguidos pelas restantes. Entretanto, por muitos anos o Jardim de Infância manteve-se como único equipamento público a atender as crianças pequenas. Segundo Kishimoto (2014, p. 7):

¹ Professoras que atuavam no Jardim de Infância.

O jardim de infância, criado com o objetivo de se tornar “escola modelo”, a ser seguido por outras acaba não se efetivando. Em decorrência de políticas públicas sem continuidade foi o único no gênero por muitas décadas e seu edifício foi demolido em 1939, para a construção da Avenida São Luís. A partir desta data as crianças perdem a estrutura criada para o Jardim de Infância, evidenciando a pouca importância de patrimônios históricos e também da educação infantil.

Fotografia 5: Demolição do prédio do Jardim de Infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos

Fonte: Golombek (2016, p.517)

Com a demolição do prédio, as crianças foram destituídas dos espaços planejados e projetados para elas e suas particularidades. Após a demolição passaram a ser atendidas em salas adaptadas da Escola Normal, perdendo seu jardim, o galpão onde brincavam, a galeria em que realizavam eventos, encontros e solenidades. O espaço da infância, em uma escola modelo, foi preterido em função da passagem dos carros e do progresso. As demolições que ocorreram, e ocorrem, em nome do desenvolvimento são indícios de como as metrópoles tratam seu passado, como se este fosse motivo de vergonha ou de atraso. Como afirma Claude Lévi-Strauss (1996, p. 91), "para as cidades europeias, a passagem dos séculos constitui uma promoção; para as americanas, a dos anos é uma decadência", Vale ressaltar que, no caso em questão, o Jardim de Infância estava destinado às crianças pequenas, logo é

necessário refletir sobre o (pouco) valor dado à Educação Infantil, afinal o único edifício construído para este fim acabou demolido. Improvisos e inadequações, infelizmente, continuam como prática recorrente no que diz respeito à falta de respeito às especificidades da educação da pequena infância.

CAPÍTULO 3 - A PROFESSORA ALICE MEIRELLES REIS

Fotografia 6: Alice Meirelles Reis com aproximadamente dois anos

Fonte: Arquivo pessoal (doação de Cristina Monzone Prestes)

3.1 - A profissão docente e a mulher paulista no início do século XX

Duas mães eu tenho
Sei que ambas me têm amor sem fim
uma lá em casa, hoje deixei,
Outra me espera no Jardim
E a tanto amor corresponder
Sabe com força o coração
Amar é ouvir e obedecer,
Amar também é gratidão
(Zalina Rolim, versos para a entrada)

De acordo com Maria Candida Delgado Reis (1994), muito embora o incremento do número de escolas públicas do projeto republicano tenha ampliado a ocupação feminina nos

espaços de instrução, isso não se traduziu em um aumento de oportunidades. Afinal, os regulamentos escolares discriminavam, de maneira rigorosa, a diferença de acesso ao conhecimento entre homens e mulheres. Segundo a autora: "a Ordem e o Progresso preconizados pelos republicanos não só excluía as mulheres da participação política, como reforçavam, na formação escolar que lhes era destinada, os laços com o mundo privado da casa" (REIS, 1994, p. 96).

A instrução das mulheres de grupos sociais mais abastados, segundo Guacira Louro, era "acrescida de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente." (LOURO, 2017, p. 446). Além do que, nas últimas décadas do século XIX existia a "necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens" (LOURO, 2017, p. 447).

A Educação das mulheres também reportava diferenças de classes sociais, ou seja, diferentes saberes para diferentes posições. É o que afirma Reis (1993, p.51):

O crescimento acelerado dos bairros operários, sem que dispusessem de escolas, preocupava os responsáveis pelo ensino. Eram necessários locais onde as crianças pudessem, além de ler e escrever, adquirir uma profissão correspondente à sua posição social. Distinguindo entre os pobres em geral e os filhos dos operários, as autoridades passaram, nesse período, a ampliar o número de escolas profissionais. Instalaram, em 1911, a primeira escola profissional feminina no bairro do Brás. Com a industrialização multiplicando os ramos de trabalho assalariado, surgiram novas possibilidades para mulheres de classes populares.

Assim, havia uma distinção entre o ensino para as mulheres de classes sociais mais elevadas, voltado para profissões de carreira como professoras, advogadas e médicas, e para aquelas que pertenciam às classes populares, o ensino destinava-se à prática profissional, tais como chapeleiras, costureiras, floristas, cozinheiras, rendeiras. Dessa maneira, a Escola Normal, tinha como alunas, moças cujas origens pertenciam à camada média e alta da sociedade, cujos pais eram, por exemplo, comerciantes, profissionais liberais, fazendeiros, etc. (REIS, 1993).

De acordo com Patrícia Golombek (2016, p. 42): "em 1847, a lei n. 5 criou uma escola normal feminina, que nunca chegou a ser instalada e foi suprimida por lei nove anos depois". Dessa forma, em vinte anos, a Escola Normal formou apenas homens. Sobre a clivagem de gênero daquele período Louro (2017, p. 448) complementa que "tais instituições

foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferencialmente em turnos ou até escolas diferentes”. A mesma autora (LOURO, 2017) salienta ainda que as classes femininas deveriam ser regidas por "senhoras honestas". Dessa forma, “a lei n. 71 de 10 de abril de 1870 autorizou o governo a contratar as irmãs de São José para a regência do Seminário das Educandas, que era voltado para o ensino feminino” (GOLOMBEK, 2016, p. 46).

Alguns anos depois, em 1877, dos vinte e quatro alunos que se formaram na Escola Normal, dezessete eram mulheres. Em 1880, na terceira tentativa de reabertura, a Escola Normal havia sido instalada em classes mistas, o que provocou reações contrárias. As irmãs de São José se recusaram a acompanhar as alunas, as quais deixaram de frequentar a escola (GOLOMBEK, 2016). O episódio demonstra o quanto a religião estava atrelada à instrução das mulheres. E, apesar das tentativas republicanas de secularização, a sua influência perdurou por anos, inclusive na vida e na docência da professora Alice Meirelles Reis. Nesse sentido, Louro (2017, p. 447) defende que "ainda que a República formalizasse separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria". Ou seja, entre a santidade/moralidade e o pecado, era a religião que salvaguardava as mulheres.

Cabe destacar, então, que as aulas ministradas em salas mistas não significavam o fim da divisão de gênero. Tratava-se, pois, de um mesmo docente atuando em duas aulas simultâneas. Afinal, como coloca Reis (1994), os bancos eram dispostos em duas fileiras que separavam homens e mulheres enquanto à frente ficava o professor. Desta maneira, as matérias eram iguais, tanto para as alunas quanto para os alunos, porém, para as alunas, havia a observação de que deveriam frequentar as aulas da escola primária para terem aulas práticas em “prendas domésticas” (REIS, 1994, p. 95). A junção das seções ocorreu mais por uma questão econômica do que por uma motivação social e cultural. Havia ainda os que criticavam a junção das duas seções, pois, os conteúdos e também os métodos deveriam ser diferenciados entre os sexos, pois se acreditava que o desenvolvimento intelectual também o era (REIS, 1993).

Em 1890, Caetano de Campos, diretor da Escola Normal, retoma a divisão por seções, uma masculina e outra feminina. A distinção também se fazia notar no currículo: aulas de ginástica e exercícios militares para os alunos e música, solfejo, trabalhos manuais e rendas domésticas para as alunas (GOLOMBEK, 2016). Ademais, o próprio prédio da Escola

Normal na Praça da República, inaugurado em 1894, trazia em sua planta a divisão do espaço em duas alas: uma feminina e outra masculina, ambas totalmente simétricas. Conforme Reis (1994), embora a simetria desse a entender um ensino igualitário para ambos os sexos, a distinção na grade curricular deixava claro que de fato se esperava de cada um, no tocante aos papéis exercidos para cada gênero na sociedade. Reis afirma ainda que

O Magistério, profissão vista desde o século passado como uma maneira "digna e respeitosa" de as senhoras ganharem a vida e servirem à Pátria, parecia não oferecer riscos "morais" à Ordem e ao Progresso preconizados pelos republicanos. Por outro lado, as restrições curriculares apontam para os "perigos" de outros conhecimentos. A imposição compulsória da Economia Doméstica possibilitava que as mulheres fossem afastadas da discussão de problemas sociais, que a Economia Política poderia suscitar, e ainda fossem estimuladas pela escola a se manterem restritas ao mundo privado das preocupações domésticas (REIS, 1994, p. 101).

De acordo com Reis (1994, p.100) antes mesmo da Escola Normal "a escola primária ou elementar já estava sendo pensada como extensão do lar, em que as mulheres, geralmente oriundas das classes médias da época, teriam seu tradicional papel a cumprir no trato com crianças e na reprodução dos costumes e valores". Dessa maneira, a escola seria um lugar de permanência, manutenção e até mesmo aumento das diferenças de gênero e de classe. Conforme Reis (1994, p.99):

Pensando a escola como lugar privilegiado, onde os conhecimentos são produzidos e reproduzidos, articulados aos interesses da sociedade que a promove, podemos aquilatar aos significados das diferenças hierárquicas entre classes, gêneros e etnias elaboradas pelo discurso escolar.

Como já apontamos, as diferenças nos currículos reforçaram o lugar que as mulheres deveriam ocupar na sociedade. Esse lugar deve ser compreendido à luz da ideia de que através da instrução pública a "civilização" seria alcançada. Afinal, os positivistas e cientificistas do início do século defendiam, conforme descrição de Louro (2017, p.448):

um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afastasse as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino.

Em 1933 foi instalado o Centro de Puericultura, anexo à Escola Normal, no qual as futuras professoras poderiam colocar em prática seus conhecimentos científicos sobre as crianças. Vale notar a intenção, presente no currículo, de direcionar as moças a tomarem o casamento e a reprodução como seus objetivos de vida (REIS, 1993).

Por essa razão, podemos dizer que não era ingênuo o discurso adotado por muitos, que consideravam a professora como a segunda mãe. Um exemplo dessa visão pode ser encontrado no poema apresentado na epígrafe desta seção. O texto escrito por Zalina Rolim (apud KUHLMANN JR, 2015, p. 108) descreve a existência de duas mães para as crianças. A primeira, biológica, é deixada em casa para que as crianças possam ir à escola, onde encontram a outra mãe, a professora. Para Louro,

se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e de doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçào” (LOURO, 2017, p. 450).

Também, segundo Reis, havia a "necessidade que as autoridades tinham de aproximar o trabalho do ensino das tarefas domésticas, para purificá-lo e transformá-lo em missão sagrada" (REIS, 1994, p. 101). Kuhlmann Jr., por sua vez, desenvolve o argumento sobre a relação entre a condição feminina e a profissão docente, ao acrescentar que:

o pensamento conservador via perigos na mulher fora do lar e nos jardins de infância: a obrigação de trabalhar fora provocaria o “incremento da prostituição e das ligações livres”; as que saíssem livremente às ruas viveriam uma “vida ociosa de danças, automobilismo, diversões, etc.”, como chegou a expressar o prof. José Feliciano, referindo-se ao Caetano de Campos (KUHLMANN JR, 2015, p. 111).

Para Reis, o trabalho das mulheres como professoras era necessário para a construção do Estado Republicano, na medida em que poderiam suprir a demanda por docentes no contexto de expansão pública do ensino. No entanto, havia um grande “perigo” ao tirar a mulher do espaço privado da casa, pois isso poderia significar o afastamento de sua função social como o de esposa e mãe. Dessa forma, para resolver essa questão: "era necessário considerá-lo como uma sobreposição de tarefas domésticas de mãe" (REIS, 1994, p. 101).

Cláudia de Jesus Maia (2007) afirma que o magistério apresentou-se como um das profissões que prescindiam da competição com os homens, já que desde o final do século XIX essa profissão estava diretamente ligada à vocação e ao sacerdócio. Dessa forma, sua remuneração não era tão atrativa financeiramente se comparada a outras profissões, o que afastou os homens dessa carreira e abriu o caminho para as mulheres.

Outra questão difícil de ser enfrentada pelas professoras daquele período era a desconfiança acerca da capacidade intelectual feminina. A aceitação da mulher no mercado de trabalho, como professora, não era algo unânime como afirma Louro:

o processo não se dava, contudo, sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação de crianças. Um dos defensores dessa ideia, Tito Lívio de Castro, afirmava que havia uma aproximação notável entre a psicologia feminina e a infantil e, embora essa semelhança pudesse sugerir uma “natural” indicação da mulher para o ensino das crianças, na verdade representava “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”. Na sua argumentação, mulheres e clero viviam voltados para o passado e, portanto, não poderiam “preparar organismos que se devem mover no presente ou no futuro” (LOURO, 2017, p. 450).

Não era raro observar essa tendência em aproximar a psicologia da mulher a da criança. Kuhlmann Jr., ao analisar a publicação da Revista do Jardim de Infância, destinada às professoras da rede pública do Estado de São Paulo, nota que muitas vezes a linguagem utilizada pelos textos destinados às professoras se aproximava da utilizada para as crianças. Sobre essa infantilização ele afirmou:

Infantiliza-se a professora, seja na apresentação gráfica da revista, seja no conteúdo mesmo das propostas, que se interpõem entre educadora e a criança. Desqualifica-se o brincar, que deixa de ser humano para tornar dimensão do feminino: a mulher poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta; a mulher poderia brincar porque se dirigia a crianças; a imagem da mulher como profissional infantilizada ameniza a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público (KUHLMANN JR, 2105, p. 154).

De acordo com Reis, outros periódicos também buscavam refletir sobre a relação entre a condição feminina e as crianças. Esse era, por exemplo, o caso da revista *O Estímulo* publicada por alunas, alunos, professoras e professores da Escola Normal Caetano de Campos, que circulou entre os anos de 1907 até o final da década de 20. Na revista em questão, a representação da figura da mulher é marcada por uma ambiguidade, pois eram “ora

apontadas como crianças frágeis e mentirosas, ora como heroínas corajosas e desbravadoras” (REIS, 1993, p. 66).

A dicotomia público/privado também estava no cerne da reflexão republicana sobre o tema. De acordo com a mesma autora,

tanto para justificar e imunizar o trabalho das mulheres ante os “perigos” representados por sua atuação pública, como para transportar para a escola os componentes da submissão feminina na família, onde, segundo leis em vigor, estavam sob o domínio exclusivo de seus maridos, pais e irmãos. É interessante observar que a entrada maciça das mulheres para o ensino coincide com o aumento do controle da educação através de programas e métodos pedagógicos, além da hierarquia de diretores e inspetores, enquanto autoridades masculinas suficientes, a exigir-lhes o exato “cumprimento do dever” (REIS, 1994, p. 101).

Era preciso, portanto, construir um maior controle sobre as ações, posturas e modos de agir da mulher. A figura feminina era percebida como frágil e, por isso, deveria ser protegida e controlada. Afinal, toda a atividade que exigisse o distanciamento feminino do lar, apresentava-se como uma ameaça. Assim as normalistas deveriam ser cercadas de cuidados e restrições para não colocarem em risco a sua feminilidade. Os programas e os métodos pedagógicos forneciam um receituário que limitava a liberdade de ensinar. A própria Alice Meirelles alcançou reconhecimento ao divulgar seus métodos e práticas como modelos a serem seguidos na educação de crianças pequenas.

Outro dilema enfrentado pelas mulheres que trabalhavam fora de casa consistia no fato de que o trabalho feminino, por sua vez, era acolhido com algo temporário. A ocupação deveria ser abandonada logo após o casamento, uma vez que o trabalho não poderia se sobrepor a sua verdadeira vocação que era ser mãe e esposa. Ou seja, o trabalho estava destinado às moças solteiras, às viúvas ou as que não se casassem.

A incompatibilidade do trabalho com o casamento e a maternidade tinha mais uma justificativa: a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora. Além dos argumentos sobre a impossibilidade de dividir a dedicação ao lar e aos filhos com uma profissão, além dos inconvenientes de qualquer eventual autonomia financeira, acrescentavam-se os constrangimentos de uma possível gravidez (LOURO, 2017, p. 469).

Com o tempo, as Escolas Normais se transformaram, em escolas de mulheres, seja para encaminhá-las para a profissão docente, seja para encaminhá-las para o futuro casamento e a criação de filhos. Quando, porém, a moça não tinha beleza ou habilidades para o

matrimônio, sendo considerada "feia, tímida, defeituosa, retraída, desconfiada", de acordo com Louro, "o magistério se apresentava como alternativa mais viável ao casamento. Provavelmente para ela, como para muitas pessoas, a professora estava associada à imagem de mulher pouco graciosa, da solteirona retraída" (LOURO, 2017, p. 464).

Vale recordar que o casamento era entendido como a prioridade na vida da mulher no período republicano. Segundo Maia: "nesse sentido, a família conjugal foi instituída como modelo oficial e utilizada como braço do Estado republicano que viu nela um lugar estratégico para instaurar a ordem e com isso disseminar o progresso" (MAIA, 2007, p. 74). Porém, cada vez mais a mulher ocupava o espaço público, modificando a paisagem das cidades. De acordo com Sevcenko:

as mulheres definitivamente ganhavam o espaço público. Elas estavam por toda parte, a qualquer hora. Tecelãs, costureiras e aprendizes, cedo pela madrugada, em busca das fábricas e oficinas de moda. Balconistas, atendentes e serviçais do comércio logo depois. No início da manhã, colegiais, aias e professoras se dirigiam às escolas e conservatórios. Daí até meio-dia, o agito indiscriminado das compras traziam mulheres de todas as classes, etnias e idades para o centro (SEVCENKO, 1992, p. 51).

Maia complementa que "o magistério foi uma das carreiras profissionais que melhor ofereceu oportunidades de trabalho remunerado para as mulheres. Para muitas, o diploma de normalista foi a porta de entrada no mundo do trabalho" (MAIA, 2007, p. 168). Assim, Alice Meirelles, que pertencia à elite, não era casada e também não tinha filhos, pôde se dedicar à sua carreira e à sua profissão. A docência era a carreira ideal para que ela pudesse transitar e assumir uma vida pública legitimada.

A profissão docente também era considerada ideal, na medida em que o curto turno de trabalho não inviabilizaria a dedicação às obrigações domésticas (LOURO, 2017). Neste sentido o salário era afetado por esses princípios, conforme Louro

não há dúvida que esse caráter provisório ou transitório do trabalho também acabaria contribuindo para que os seus salários se mantivessem baixos. Afinal, o sustento da família cabia ao homem; o trabalho externo para ele era visto não apenas com sinal de sua capacidade provedora, mas também como sinal de sua masculinidade (LOURO, 2017, p. 453).

O trabalho de um turno, segundo a mesma autora, caracterizava o salário complementar. Não havia a possibilidade de considerar o salário das mulheres como principal fonte de renda. Assim, o casamento e a maternidade, segundo Louro, "eram efetivamente

constituídos como a verdadeira carreira feminina. Tudo que levasse as mulheres a se afastarem desse caminho seria percebido como desvio da norma" (LOURO, 2017, p. 454).

De acordo com Silvia Yannoulas (1992, p. 509),

se necesitaba un corpo docente, de bajo costo, que llevase a cabo a la “gran cruzada pedagógica”: baratas, dóciles y sin otras oportunidades laborales “decentes” y atractivas, las mujeres pasaron a ser consideradas “educadoras por excelencia”. La maestra tenía ventajas comparativas frente al maestro, dado que para los políticos y pensadores de la época “las mujeres instruyen menos pero educan más”. Además, si la mujer había sido definida como la encargada de los niños en el hogar, parecía razonable que continuase con su labor pedagógica en el ámbito escolar de nivel primario.

Se por um lado, uma figura como a professora Alice Meirelles era vista como uma mulher que tinha "falhado" em seu propósito social de casar-se e ter filhos, por outro, de acordo com as afirmações de Louro (2017), sua autonomia financeira e instrução lhe conferiam, à época, o acesso a alguns privilégios masculinos. No período da República, conforme Maia (2007) aponta, o casamento era um contrato em que duas pessoas tinham obrigações uma com a outra. No entanto, era uma relação desigual, já que as mulheres abriam mão de sua liberdade e autonomia em troca somente de proteção. Além disso, o marido era quem deveria autorizar, ou não, o trabalho feminino fora de casa, além de se tornar responsável pelos eventuais bens e heranças da esposa (Cf. MAIA, 2007, p. 152).

As mulheres docentes dos primórdios do século XX também enfrentavam dificuldades relativas à orientação sexual. Uma vez que o trabalho fora de casa era considerado uma prerrogativa masculina, eram comuns os questionamentos da sexualidade das professoras, muitas vezes colocando-as como homossexuais. Conforme os argumentos de Louro:

Muito provavelmente mulheres que tomassem iniciativas que contrariassem as normas, que tivessem um nível de instrução mais elevado ou que ganhassem seu próprio sustento eram percebidas como desviantes, como uma ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época. Vale lembrar ainda que, por muito tempo, a ignorância foi considerada como um indicador de pureza, o que colocava as mulheres não ignorantes como não puras. De certa forma elas escapavam à representação do senso comum sobre o ser feminino, escapavam da representação que detinha a autoridade para dizer o que era ser mulher. Isso poderia levá-las a uma outra representação: à de *mulher-homem* (LOURO, 2017, p. 469, grifos no original).

A dicotomia entre o mundo do trabalho e as exigências sociais de uma subordinação doméstica fazia com que o trabalho significasse para muitas mulheres uma abdicação do

matrimônio e da maternidade. Por essa razão, se tornavam menos atraentes para os possíveis pretendentes, já que havia uma hierarquia a ser obedecida, e logo, a mulher não poderia estar em uma condição superior à do marido (MAIA, 2007, p. 122).

Não casar-se, de alguma maneira, permitiu que essas mulheres se tornassem centro de suas próprias vidas. O magistério permitiu que pudessem viajar, estudar, crescer profissionalmente, além de administrarem suas próprias vidas e seus bens. Ou seja, uma pessoa com plenos direitos, pois enquanto casadas estariam sob o controle, inclusive jurídico, de seus maridos. Alice Meirelles pôde, por exemplo, viajar para os Estados Unidos, alguns países da Europa e da América Latina (KISHIMOTO; SANTOS, 2006). Por isso:

a inserção numa carreira profissional criou condições de possibilidades para que as mulheres vislumbrassem outros afetos e outras formas de realização e de felicidade para além daquelas produzidas para elas, ou seja, marido, filhos e lar. Criou condições, também, para que, em algum momento, elas deslocassem a família e se colocassem no centro da própria vida (MAIA, 2007, p. 171).

Nesse sentido, podemos entender a história da mulher Alice Meirelles Reis como uma trajetória de rebeldia. Para isso, como demonstramos, a docência cumpriu um papel fundamental. Por isso, agora refletiremos sobre os dilemas e as tensões enfrentadas, no campo pedagógico, pela professora Alice Meirelles.

3.2 – Professora

Fotografia 7: Professora Alice Meirelles com outras professoras no Jardim de Infância (s.d.)

Fonte: Museu da Educação e do Brinquedo (MEB)

Alice Meirelles Reis nasceu em 1900 e pertencia a uma família da elite paulistana. Era filha de Amália de Lara Reis e de Augusto Meirelles Reis, ministro do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e membro do Partido Republicano. A mãe morreu muito jovem e, por isso, seu pai foi auxiliado na tarefa de criar os filhos por uma tia que morava com a família. Na condição de filha mais velha entre os nove filhos, a jovem Alice também ajudou na criação de seus irmãos. Não se casou, nem teve filhos e viveu sua vida ao lado de sua irmã Lourdes, que também era solteira.

Sua vida no Jardim da Infância começou cedo, já que em 1907 era aluna do 3º período. Em 1914 ingressou na Escola Normal Caetano de Campos, e depois de três anos

formou-se professora conquistando também o prêmio “Prudente de Moraes”, destinado àqueles que se destacassem durante o curso.

Ao retornar para o Jardim da Infância, em 1923, na condição de professora, Alice Meirelles se deparou com a mesma pedagogia que havia experimentado enquanto aluna. Por isso, é possível indagar o quanto suas experiências infantis serviram de base para sua reflexão acerca de seu papel como educadora já na vida adulta. A hipótese é confirmada por Kishimoto (2014, p.12), que relata uma entrevista concedida por Alice ao Museu da Educação e do Brinquedo (MEB). Na entrevista a professora relata que as experiências infantis, especialmente a condição de aluna da pedagogia froebeliana implementada no Jardim de Infância, fizeram-na refletir sobre a necessidade de mudar a abordagem com as crianças. De modo que, a partir de 1929, passou a buscar novas práticas pedagógicas. Ainda, de acordo com Kishimoto e Santos, a professora:

faz críticas ao sistema froebeliano (Reis, p. 21; 22), mostrando que seus seguidores incentivaram a vertente do ensino da matemática, adotando práticas dirigidas, deixando de lado a iniciativa e o desenvolvimento pela brincadeira, o cerne da pedagogia froebeliana. Fica apenas a tradição do uso do material na perspectiva do ensino de conteúdos (KISHIMOTO; SANTOS, 2006, p. 660).

Alice Meirelles também era professora de Metodologia e Prática do Ensino Pré-Primário da Escola Normal Caetano de Campos, cargo que ela ocupou como comissionada de 1939 a 1945 (SÃO PAULO, 1945, p.2). A dupla ocupação, incomum para época, demonstra o aspecto pioneiro da vida de Alice Meirelles. Seu pioneirismo, contudo, não estava restrito à sala de aula, uma vez que também foi capaz de estabelecer uma forte atuação política.

A professora Alice fazia parte da Liga das Senhoras Católicas e era muito atuante tanto na igreja, especialmente nos projetos assistenciais destinados à educação. Sua atuação política, vale destacar, também alcançava o governo de modo a colaborar na implementação de políticas públicas. Com efeito,

destaca-se a figura da militante católica Alice Meirelles Reis, conhecida por seus trabalhos de inovação pedagógica na área de educação infantil. Indicada pelo governo do Estado, presta assessoria pedagógica à Fundação Paulista de Assistência à Infância e, por iniciativa própria, orienta gratuitamente outros estabelecimentos como a Casa da Infância, o Ninho Jardim Condessa Crespi e o Asilo Sampaio Viana, alterando qualitativamente o trabalho prestado por essas entidades assistenciais na área infantil, ao propor uma dimensão pedagógica ao trabalho ali efetuado (KISHIMOTO, 1986, p. 130).

Ainda de acordo com Kishimoto e Santos:

Seu trabalho era reconhecido tanto na esfera pedagógica como política, atingindo vários espaços destinados à educação infantil. Santos (2005) verifica que em 1935 a professora foi convidada para o cargo de diretora dos Parques Infantis mas declinou por razões desconhecidas, possivelmente de cunho político-partidário. Segundo Kishimoto (1986), na década de 1940 envolveu-se com o Centro de Estudos e Ação Social (do Departamento de Serviço Social do Estado), quando este instalou três centros familiares em bairros populares da Capital (KISHIMOTO; SANTOS, 2006, p. 656).

Alice Meirelles teve grande influência na disseminação de suas teorias e metodologias pedagógicas, principalmente amparadas pelos ideais escolanovistas, abordagem considerada por muitos um símbolo de inovação na área educacional. As ideias oriundas da Escola Nova começaram a circular pelo Brasil no início do século XX e propunham uma mudança na educação escolástica ainda muito influente no país, colocando a criança como o centro do processo educativo.

Assim, a professora Meirelles buscou, em autores como Decroly, Dewey e Kilpatrick, inspirações para mudanças. Entre os pensadores brasileiros, as inspirações eram figuras como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, com os quais, inclusive, ela mantinha contato e diálogo. Alice também ministrava vários cursos e palestras sobre a Educação Infantil nos quais aparentemente fazia uso de suas anotações e fotografias, como indicam os recortes de jornais² a seguir:

² Os anúncios dos cursos e outras notícias sobre as atuações da professora Alice Meirelles Reis apresentam um tamanho reduzido, levando-se em consideração a página do jornal, o que pode interferir na qualidade das imagens.

Figura 1: Publicação do curso de orientação para Jardim de Infância

Fonte: Correio Paulistano (29 set. 1936, p.9)

Figura 2: Homenagem recebida pela Alice Meirelles Reis

Fonte: Correio Paulistano (04 mar. 1937)

Figura 3: Participação como orientadora na Semana de Estudos do Instituto de Educação

Fonte: Correio Paulistano (14 fev. 1937, p.5)

Figura 4: Visita a um Jardim de Infância

Fonte Correio Paulistano (28 out. 1936):

As inovações pedagógicas elaboradas pela professora passavam pela aprovação de Lourenço Filho, por quem Alice Meirelles nutria grande admiração e considerava seu professor. Nesse sentido, em âmbito individual, Alice não escapa das convenções sociais daquele momento, uma vez que à época as funções de direção e de controle do sistema de ensino eram atribuídas aos homens. Louro afirma: “a eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância, etc.” (LOURO, 2017, p. 460). Porém, ainda sim a professora Alice, de acordo com Kishimoto e Santos:

Alice era uma pessoa reconhecida por sua capacidade e desempenho profissional e tinha a possibilidade de trocar experiências e impressões com expoentes em educação no país (como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo) e fora dele também. Viajava às próprias expensas para realizar estudos, fotografava as atividades escolares e sempre que alguma autoridade (inclusive estrangeira) queria saber sobre Educação Infantil em São Paulo era aconselhada a visitar a sala da professora Alice. O prestígio era tanto que conseguiu junto ao governo reduzir o número de alunos de sua classe para desenvolver projetos experimentais com qualidade (KISHIMOTO; SANTOS, 2006, p. 658).

A professora conseguiu, junto ao diretor da Escola Normal, a diminuição do número de crianças em sua turma, que passou de trinta e cinco para trinta crianças. A redução do número de alunos não eliminou a dificuldade de acompanhar as crianças de perto em suas atividades. Contudo, isso não impediu o desenvolvimento de seus projetos, pois, conforme Kishimoto e Santos (2006), ela criou jogos em que as próprias crianças poderiam corrigi-los.

Em síntese, Alice constrói seu projeto pedagógico, dialoga com as teorias, reconstrói-as à luz de suas necessidades e possibilidades, discute com escolanovistas e outros parceiros para viabilizar suas inovações. Assina revistas especializadas em educação infantil como *Enfance*, adquire livros dos pedagogos do século XX e visita instituições infantis europeias e latino-americanas para compreender melhor as práticas inovadoras (KISHIMOTO; SANTOS, 2006, p. 663).

Alice Meirelles parece ter dedicado sua vida à sua carreira e profissão. Viajou para o exterior e conheceu lugares como os Estados Unidos em 1934, a Argentina em 1935 e a Europa em 1937 (ECAR; RABELO, 2019, p. 31). Com recursos próprios, importava revistas francesas que tratavam exclusivamente da Educação Infantil. Criou redes e canais de diálogos e trocas com professores de psicologia e artes para difundir seu trabalho, receber críticas e colaborações no processo de criação de materiais. Dessa maneira, podemos entender que Alice Meirelles construiu sua carreira docente a partir da posição de formadora. Foi por essa

razão que ela fotografou sua prática junto às crianças e escreveu dois cadernos em que expressava suas ideias, experiências e conhecimentos, além de utilizar esses registros nos cursos que ela ministrava sobre a Educação Infantil para professoras.

De acordo com Kishimoto (2014), os cadernos de Alice Meirelles haviam sido elaborados para que futuramente pudessem ser publicados, o que não aconteceu. É interessante notar, que vários professores, tais como Carlos Gomes Cardim, Arnaldo de Oliveira Barreto, Américo de Moura, Dr. Américo de Almeida Júnior, e também Lourenço Filho, que lecionaram na Escola Normal Caetano de Campos foram autores de diversas cartilhas, livros e instruções para os alunos. Contudo, não foi o que aconteceu com os cadernos da professora Alice. De acordo com Louro (2017, p. 460):

foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema.

Até que em 1986, por conta de sua tese de doutorado, Kishimoto conheceu a professora Alice Meirelles Reis e esta lhe entregou todo o seu acervo. Alice ouviu a promessa de que o material seria acondicionado em um museu, o que indica que a professora Alice Meirelles não havia desistido dos propósitos que a mobilizaram na elaboração de seus álbuns e cadernos. E assim surgiu o Museu da Educação e do Brinquedo (MEB), localizado na USP, que tem mantido o material e, assim, perpetuado o legado de sua autora, que faleceu em 1993.

3.2.1 - Professora e religiosa

Com a Proclamação da República, a Igreja Católica perdeu grande parte de sua influência junto ao governo. Em vista disso, passou a concentrar esforços em reestruturar a religião e ampliar o número de fiéis. Por isso, os católicos preocupados com a ausência do ensino religioso nos currículos oficiais, começaram a se engajar em questões políticas e sociais. Nesse sentido, o campo educacional foi bastante privilegiado em função da expansão da rede de ensino confessional, mantida por diversas congregações e paróquias (KISHIMOTO, 1986).

De um ponto de vista ideológico, a atuação católica buscava estabelecer a relação de que uma educação sem religião seria uma educação contra a religião. Nesse sentido, o

engajamento católico no campo educacional gerou um aumento da demanda escolar para as crianças das famílias católicas. Com intuito de resolver esse problema, os setores católicos se empenharam na criação de Jardins de Infância, sejam de cunho privado ou assistencialista. Foram organizadas, também, diversas associações das damas de caridade, as quais buscavam arrecadar fundos para estas escolas. Devido ao status e influência de seus membros, essas associações muitas vezes conseguiam subvenções oficiais, além de outros recursos do Estado como carteiras, mesas e quadros-negros, por exemplo. No entanto, como contrapartida à doação desses recursos, o Estado exigia que uma parte das vagas dessas escolas particulares religiosas deveriam ser destinadas às crianças pobres. Essa situação, então, gerou uma ambiguidade, pois na prática existiam dois tipos de Jardins de Infância, alguns em que as próprias freiras assumiram as regências das classes e outros em que atuavam as normalistas subsidiadas com o dinheiro do Estado. De acordo com Kishimoto (1986, p. 149), o contato entre essas damas de caridade e o Estado permitia que Alice Meirelles Reis circulasse tanto pelas instituições assistenciais mantidas pela Igreja Católica quanto pelas instituições do Estado.

Alice Meirelles Reis, como já apontamos, também era integrante de um grupo da Igreja, a Liga das Senhoras Católicas. Fundada em 1922, por D. Duarte, a “Liga das Senhoras Católicas” era considerada uma “filha da Igreja”, cujos membros eram provenientes das classes média e alta. Segundo Louro (2017, p. 447):

Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo.

Dessa forma, não só Alice Meirelles, mas também muitas professoras tinham uma grande ligação com a Igreja, apesar da laicidade constituir uma das prerrogativas das escolas públicas:

A profissão mantinha, de muitos modos, laços com suas origens religiosas. Talvez se possa falar de uma certa ambiguidade no processo de laicização do magistério. Ao se subordinarem à autoridade do Estado, tanto os docentes quanto as docentes continuaram a ser tratados de um modo especial, com uma espécie de “clérigos-leigos” cujas vidas e ações deveriam ser controladas. Através de muitos dispositivos e regulamentos, esperava-se que seu “gênero de vida”, suas “virtudes laicas”, lhes permitissem “manter-se acima do comportamento comum” (LOURO, 2017, p. 462).

A Liga das Senhoras Católicas tinha como princípio atuar em favor das crianças pobres, principalmente em relação aos menores abandonados, no intuito de lhes oferecer moradia, vestimenta, alimento e educação. Essas ações reforçavam ainda mais as representações sobre as mulheres, pois a elas caberiam a responsabilidade dos cuidados e os destinos das crianças. Com a superlotação de asilos e orfanatos e a constante recusa em receber crianças negras e do sexo masculino, a Liga criou a “Casa da Infância” que abrigava crianças de zero até treze anos. Quando os meninos maiores de oito anos passavam para o Educandário D. Duarte, a entidade começava a se organizar em relação à educação destas crianças, e para isso contava com o trabalho de Alice Meirelles:

A estruturação pedagógica da Casa da Infância ocorre conforme orientação de Alice Meirelles Reis, contratada pela Liga como superintendente de ensino para organizar obras educativas da entidade. A Casa da Infância fica dividida em 3 seções: creche, maternal e jardim de infância, com professores subsidiados pelo Estado. Os relatórios da Liga, referentes a esse período, comentam os trabalhos de inovação pedagógica realizados pelas docentes sob a supervisão de Alice (KISHIMOTO, 1986, p. 156).

Além de trabalhar como superintendente do Ensino do Departamento de Menores Abandonados, Alice Meirelles presidiu, em 1936, o Centro do Professorado Católico, e colaborou com a diretoria do Centro de Estudos e Ação Social. Várias organizações infantis católicas eram auxiliadas com sua assessoria técnica. Dessa forma, é possível constatar a influência dos ideais escolanovistas dentro do ensino católico, justamente na medida em que era difundido pelas inovações pedagógicas de Alice Meirelles Reis.

Figura 5: Convocação de Assembleia da Liga do Professorado Católico

Fonte: Correio Paulistano (11 jun. 1936, p.15)

3.2.2 - Professora e fotógrafa

Nas primeiras décadas do século XX muitas mulheres jovens na Europa buscavam ampliar seus estudos nos cursos de fotografia existentes em cidades como Viena, Hamburgo, Dresden, Berlim e Paris. Erika Zerwes (2017) lembra que, àquela época, a fotografia era uma das poucas profissões aceitas socialmente para as mulheres, principalmente o trabalho em estúdio, com retratos, e o trabalho no laboratório com cópias fotográficas e retoques. As mulheres só tiveram acesso à fotografia pois, na época, esta não era considerada arte. Esse acesso, contudo, proporcionava à juventude das classes médias meios de expressar sua criatividade. A fotografia também permitiu a essas mulheres a inclusão no mercado de trabalho e a busca por maior independência, em um momento em que a imagem ganhava protagonismo na indústria de comunicação de massas.

Para Carla Jacques Ibrahim (2005, p. 23) "a presença feminina nos bastidores do ateliê fotográfico foi uma constante desde a invenção da fotografia, em 1832". A maioria das mulheres auxiliava o trabalho de seus maridos e herdava os ateliês após a morte dos donos,

mas poucas se arriscaram a abrir o seu próprio negócio. Ainda segundo a autora "muitas vezes as mulheres entravam no mundo da fotografia como retocadoras, fotocopadoras ou assistentes, atuando nas atividades de laboratoristas e na montagem das fotografias nos mais diversos tipos de suportes e estojos" (IBRAHIM, 2005, p. 25). Geralmente elas recebiam bem menos do que os homens. Ademais, o trabalho dessas mulheres nos ateliês se caracterizava como continuação de seus afazeres domésticos, até porque muitos deles funcionavam como um prolongamento da residência (IBRAHIM, 2005).

Na cidade de São Paulo, na primeira metade do século XX haviam alguns exemplos de mulheres que trabalhavam ou praticavam fotografia amadora, entre elas Elvira Pastore. Elvira era esposa de Vincenzo Pastore e, após sua morte em 1918, assumiu o ateliê com o nome de "Viúva Pastore". Outros exemplos são Gioconda Rizzo, primeira mulher a abrir um ateliê fotográfico na cidade, o Femina, e a Senhora Sebastiana de Mello Freire, também conhecida como Dona Yayá, que tinha um laboratório fotográfico em sua residência, onde explorava a fotografia como lazer (IBRAHIM, 2005).

Com os avanços na indústria fotográfica e o surgimento de câmeras mais leves e fáceis de manusear, conforme Ibrahim, "a mulher começa a ocupar espaço nesse mercado amador, despertando a atenção de grandes empresas, que atentas a esse filão criam anúncios direcionados ao público feminino, utilizando a própria figura da mulher" (IBRAHIM, 2005, p.31). As propagandas apelavam para a figura da mulher, como aquela que preservaria as memórias familiares e, dessa forma, seria a responsável por registrar as cenas da família, organizá-las e compor álbuns. Outra estratégia do apelo publicitário ao fazer o uso da imagem da mulher era o de chamar a atenção para a facilidade do manuseio das câmeras fotográficas, já que "até" uma mulher conseguiria operá-la.

A participação da mulher no campo da fotografia passou a se estender também para o espaço do fotoclubismo, conforme Ibrahim

No âmbito fotoclubista, com a criação do Foto Cine Bandeirantes em São Paulo, no ano de 1939, as mulheres passaram a usufruir de um espaço para novas experimentações fotográficas. É criado dentro do próprio fotoclube um departamento feminino dirigido pela senhora Elza Benedict, por volta de 1946, com o objetivo de estimular a vocação fotográfica feminina (IBRAHIM, 2005, p. 33)

Essa iniciativa do fotoclubismo não angariou muitas adesões femininas, pois as mulheres evitavam expor-se nos espaços públicos. Tal qual a maior parte da vida dessas

mulheres, a fotografia possível era aquela situada no âmbito do mundo privado. Assim, Ibrahim afirma que as fotógrafas,

na sua maioria, dedicavam-se a fotografias feitas em seus estúdios, raramente optando por desenvolver seu trabalho em espaços abertos, pois, mesmo quando fotografavam fora do estúdio, era em locais fechados, como a casa dos retratados ou pátios e salas de aula de escolas em que atuavam (IBRAHIM, 2005, p. 34).

De acordo com Maria Stello Leite (2020), os anúncios da Eastman Kodak Company usavam a imagem da mulher como fotógrafa, apresentando-as como modernas, aventureiras e sem a presença de um homem. Segundo Leite, "elas eram representadas como fotógrafas, como agentes produtoras de imagens" (LEITE, 2020, p. 263). Entretanto, essas representações logo foram substituídas por cenas de mulheres fotografando crianças em casa. Ou seja, uma postura considerada mais adequada que determinava o interesse do olhar da mulher.

As crianças eram em grande maioria o foco e tema das fotografias femininas. Na época estudada, em que se valorizava na mulher seu papel de mãe, o que seria permitido à mulher olhar? Assim, Zerwes (2017), ao pesquisar a produção fotográfica de duas mulheres europeias, Kati Horna e Margareth Michaelis, durante o guerra civil espanhola (1936-1939), percebeu que a produção de ambas fotógrafas centrava-se em imagens de cuidados com as crianças.

Dessa forma, ao trazer Alice Meirelles para este cenário, é possível compreender dentre seus múltiplos papéis, o de fotógrafa de crianças. Afinal, os assuntos de suas imagens tratavam do que lhe era permitido olhar um local em que se considerava segura, um ambiente privado como o Jardim de Infância. Além disso, o olhar de Alice também era marcado pelo trabalho com as crianças em uma profissão considerada feminina e maternal. Ainda assim, Alice Meirelles tinha uma câmera, comprava suprimentos fotográficos e compôs álbuns com as fotografias das crianças, encontrando na fotografia uma outra maneira de expressar-se e de ser quem era: uma professora que trazia inovações à sua prática.

3.3 - A identidade docente, gênero e a Educação Infantil

Alice Meirelles nunca se casou e não teve filhos. Como descrito anteriormente, na época o trabalho feminino era considerado incompatível ao matrimônio e à maternidade.

Assim sendo, ficar solteira era o que restava para aquelas que pretendiam dedicar-se à carreira docente. Segundo Louro

Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para *desprofissionalizar* a atividade. A boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si (LOURO, 2017, p. 466, grifos no original).

Como Alice Meirelles pertencia a uma família de elite, subentende-se que não necessitava sustentar-se com seu salário, afinal dependeria de seu pai. Não ser casada, de certa maneira, a deixava livre para investir em sua carreira e trabalhar com formações em diversas instituições destinadas às crianças pequenas.

Essa professora tinha amigos e amigas influentes tanto no Partido Republicano, ao qual seu pai pertencia, quanto na educação brasileira. Naquele momento, Alice Meirelles era reconhecida por implementar um ensino inovador, moderno, de acordo com as tendências pedagógicas daquele tempo. Por isso, ministrava cursos de especialização para professores para atuarem na Educação Infantil e assessorar instituições que desejavam alcançar um ensino de qualidade.

Podemos dizer, então, que Alice Meirelles sabia de sua importância para a Educação Infantil e também era reconhecida como tal, não somente pelo Estado, mas também por outras instituições de cunho religioso. Segundo Alberto Melucci (2004, p. 50) “a identidade é, em cada caso, uma relação que compreende nossa capacidade de nos reconhecermos e a possibilidade de sermos reconhecidos pelos outros”. O Jardim de Infância que tinha de alguma forma seu nome atrelado ao dessa professora, era considerado à época um lugar de qualidade e inovação. Assim indica um trecho do relatório da Liga das Senhoras Católicas em 1934, no qual não foram economizados elogios e referências às suas competências:

O Grupo Escolar que funciona no mesmo prédio da Casa da Infância, consta de 4 classes regidas por professores nomeados pelo governo. É uma organização pedagógica admirável moldada nos princípios atuais do ensino, sendo dirigida pela sábia e inteligente orientação da competente educadora Alice Meirelles Reis. In: Liga das Senhoras Católicas - Relatório 1934/36, p. 91 (Cf. KISHIMOTO, 1986, p.156).

Por conta deste reconhecimento ela sabia a importância de guardar seus registros, realizados em cadernos datilografados e álbuns de fotografia para eventualmente publicá-los, além de torná-los ferramenta para reflexão. Dessa forma, seus cadernos e álbuns fotográficos apresentam uma parcela do caminho percorrido por Alice Meirelles em sua carreira docente. Além de narrarem parte de sua história profissional, os registros também dizem respeito à identidade de Alice Meirelles Reis, ou, pelo menos, como ela queria que fosse reconhecida ao criar suas imagens e suas descrições.

Segundo Danilo Martuccelli (2002) através das estruturas narrativas dos discursos que os indivíduos fazem de si, podemos descobrir a maneira pela qual estes expressam suas narrativas de vida. Ainda, segundo o mesmo autor, para que o indivíduo chegue a uma ideia crítica e coerente de si mesmo é necessário que esse indivíduo tenha consciência de sua própria história (MARTUCCELLI, 2002). Com seu acervo, Alice Meirelles narrou seu trabalho, sua forma de pensar e o que fazia enquanto professora das crianças. Por isso, a identidade presente nestes veículos de sua narrativa garante sua continuidade através do tempo. Assim, a história de Alice – e de todos aqueles que de alguma forma estiveram ao seu redor, suas crianças, a Educação Infantil, o prédio do Jardim de Infância – permaneceu, e permanecerá, apesar do caráter implacável do tempo que insiste em ruína tudo transformar, como indicado, por exemplo, pela demolição do prédio do Jardim de Infância e pela oscilação dos governos quanto à continuidade das políticas públicas para a pequena infância.

De alguma forma, a identidade e a história da Educação Infantil, bem como o peso da Escola Normal Caetano de Campos para o ensino na cidade de São Paulo e do País, incidem sobre a trajetória de Alice Meirelles. Afinal, os professores que lecionavam nesta escola gozavam de grande prestígio e reputação. Alice, na condição de professora das normalistas, foi parte fundamental da construção desse prestígio. Além disso, logrou se constituir como referência de inovação e excelência ao tratar da implementação de vários jardins de infância pela cidade. Logo, sua identidade, apesar de pensarmos nela individualmente, não está descolada de uma sociedade, de uma cultura, e também de um período histórico.

Na perspectiva de Martuccelli (2002) a identidade pessoal também está articulada com a identidade de uma tradição social e cultural. Ou seja, ela é “também o fruto de uma tradição que permite, ao mesmo tempo, estabelecer nossa singularidade pessoal e nos inserir numa representação coletiva” (MARTUCCELLI, 2002, p. 359). Em linhas gerais, essas identidades se integram e se condensam durante a existência do indivíduo, garantindo assim

um sentimento de pertencimento social, seja por sua estabilidade ou seja por sua semelhança com os outros. Assim sendo, a identidade se configura como um jogo de mudanças e permanências.

Em nosso caso, isso significa dizer que a identidade de Alice Meirelles é parte da sociedade paulistana daquela época, e resulta do entrelaçamento da Igreja Católica, e suas obras assistenciais, com o trabalho de renovação pedagógica. Dessa forma, podemos perceber que as identidades individuais necessitam ser observadas também a partir de um horizonte mais amplo. No caso de Alice, trata-se de analisar o significado de ser professora tendo em vista diversos contextos: o da mulher, o catolicismo, o privilégio da elite, além do papel da educação nas disputas políticas da recém-proclamada república brasileira. Segundo Louro:

Observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercita o poder; pode nos apontar quem mais frequentemente é “objeto” ou é “sujeito de representação”. Esse é um processo em que certamente estão envolvidas questões de poder, ou seja, as representações são construídas na dependência do poder e “têm efeitos de poder”. Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem é representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e portanto representadas, mais do que se definem. Homens - parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos - autoarrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, dizem sobre elas. Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações (LOURO, 2017, p. 465).

Ou seja, eram os homens quem ditavam as regras e como deveriam ser as representações das professoras. Parte do exercício de poder, então, era o estabelecimento da identidade docente feminina, submetida aos comandos masculinos, fossem diretores, chefes, pais, irmãos, etc. Alice Meirelles, por exemplo, no que dizia respeito às suas inovações pedagógicas costuma pedir permissão ou solicitar a aprovação de Lourenço Filho, na época, diretor da Escola Normal. Nesse sentido, a indicação da sala de Alice Meirelles às normalistas que ali estagiassem, significava, de alguma forma, o seu aval sobre as inovações da professora.

Alice Meirelles é considerada, então, uma professora modelo cujo comportamento exemplar estava atrelado à sua dedicação religiosa. Isso não significava o afastamento da Ciência, na medida em que a professora recorrentemente buscava novos autores e novos modos de ensinar na Educação Infantil. No período em que atuou como docente, entre 1923 e

1949, muitas teorias psicológicas e pedagógicas se constituíam como referenciais modernos e tinham como base os estudos na área médica. Assim Louro (2017, p. 472), sustenta que:

as novas teorias implicariam, pois, em novas formas de relação entre os sujeitos na escola e colocariam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso vai exigir da professora que passe a exercitar seu controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes. Além disso, para melhor lidar com esses processos surgem especialistas, aqueles que detêm o conhecimento dos estágios de desenvolvimento infantil, dos procedimentos de ensino mais adequados a promover a aprendizagem e a criatividade, a estabelecer uma melhor “relação interpessoal” etc. Essa nova categoria de especialistas apresentam-se como uma possibilidade de ascensão profissional para algumas professoras que, deste modo, passam a usufruir de maior status no campo educacional.

Essas novas teorias definiriam o que se esperava das professoras, as posturas adequadas diante dos alunos, também indicariam outras maneiras de enxergar as crianças e outras maneiras de funcionamento da escola. Por conta dessas teorias, o afeto ganhou importância e logo passou a ser tido como necessário em relação à identidade docente. Sendo assim Louro complementa: “quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos” (LOURO, 2017, p. 468).

É possível perceber isso através da análise de um trecho de uma carta recebida por Alice em setembro de 1944. A missiva escrita por Marito, ex-aluno de Alice Meirelles Reis no Jardim de Infância, solicitava que ela fosse sua madrinha de guerra, haja vista sua entrada ao exército e a proximidade de servir na Europa, na Segunda Guerra Mundial:

embora vivamos sempre afastados, a senhora vive constantemente no espírito de todos seus alunos; é uma figura querida que ninguém esquece. Vejo agora Mariazinha [irmã] falar de si, com o mesmo entusiasmo que eu tinha pela professora que brincava muito comigo, que me ensinava tecelagem e a contar pequenos tornos [palitos de madeira para as aulas de matemática]. [...]

Não esqueci dum chá que tomei em sua casa, e lembro que mostrava a todos mundo uma casa bonita da Barão de Limeira e dizia: “aquela é a casa de dona Alice”. E o tempo foi passando. Raríssimas vezes a vi; sempre moça e bonita, sempre a “minha professora” (GOLOMBEK, 2016, p. 531).

Transparece na carta o imenso carinho desse aluno por sua professora. A proximidade característica da relação pode ser auferida na referência ao episódio do chá que havia tomado na casa da professora. O ex-aluno também rememora que a professora brincava muito com

ele, ou seja, mostra em suas lembranças que a professora Alice estava disponível para as crianças e entendia suas maneiras de ser.

Diante disso, em seus cadernos e em suas fotografias, a professora Alice Meirelles traz a perspectiva do seu trabalho junto às crianças alinhado às novas teorias de seu tempo. Isso acarretou em mudanças, inclusive, na maneira de lidar com as crianças e de intervir em seu processo de aprendizagem. Contudo, Alice era também uma pensadora da pedagogia, e não apenas uma reprodutora de manuais, por isso cabe destacar que ela fazia escolhas, decidia os caminhos, adaptava invenções e criava suas próprias soluções aos dilemas que enfrentava.

De acordo com Cláudia Vianna o magistério apresentou-se como “um dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada para esta classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica” (VIANNA, 2013, p.164). Aprofundando a perspectiva de Vianna, propomos entender a figura de Alice Meirelles também como um alargamento da participação feminina na esfera epistemológica. Afinal, Alice Meirelles investia em sua carreira, viajava para outros países, assinava revistas francesas e até investiu em uma câmera fotográfica e insumos para compor seus álbuns. Todo esse investimento viabilizava diversas articulações com diversos teóricos e pensadores, tanto nacionais quanto internacionais, o que indica uma autonomia no jeito de se constituir como professora.

Ser professora de Educação Infantil significava ser “portadora de uma feminilidade idealizada para esta classe” (VIANNA, 2013, p.164). Dentre os exemplos de formação para os comportamentos e atitudes julgadas como “femininas” e, portanto, tidas como as mais adequadas para a elite, pode-se destacar o seguinte exemplo. Na inauguração do Jardim de Infância, o diretor da Escola Normal, Gabriel Prestes, selecionou as professoras para serem jardineiras “seguindo os preceitos froebelianos quanto à seleção das jardineiras, Prestes cuida para que elas preencham os requisitos de inteligência, beleza, saúde, vivacidade, mocidade e amor às crianças” (KISHIMOTO, 1986, p. 102). Observe-se que esses são geralmente atributos dado às mulheres, o que é indicativo do quanto a docência era vista como uma profissão feminina.

Por isso, é necessário entender como o gênero é, neste caso, uma categoria fundamental para a análise da identidade docente. Segundo Joan Scott, o núcleo da definição

de gênero "repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 86)". Para esta autora é preciso desconstruir a ideia de que as relações entre os sexos é algo natural ou definido pela cultura, pois essa diferenciação implica hierarquizar relações, criar desigualdades, além de reforçar e legitimar as assimetrias de poder já existentes. Com tudo isso em vista, é necessário ter

atenção aos sistemas de significados, quer dizer, os modos pelos quais as sociedades representam o gênero, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o significado da experiência. Sem significado, não há experiência, sem processo de significação, não há significado (SCOTT, 1995, p. 82).

Com efeito, para Scott (1995) as relações de gênero não são construídas somente no seio familiar, mas também na economia e na organização política. O gênero, então, se configura em uma das primeiras formas de dar significado às relações de poder. Muito embora não seja a única forma de significar as relações de poder, seguramente é a mais persistente, especialmente nos países ocidentais.

"Gênero" é um conceito que nos auxilia a entender melhor como as desigualdades são construídas. A partir de seu uso, podemos construir perguntas que ajudam a compreender como são definidas, significadas, implementadas e reguladas a diferenciação do que é ser homem ou mulher. Trata-se, pois, de interrogar como, quando, de que modo, através de quais instituições, momento histórico, significados e linguagens a relação entre homem e mulher, entre masculino e feminino foi e está sendo definida (BACCI, 2014).

Baseada na diferença percebida entre os sexos, as relações sociais vêm carregadas e reforçadas por um sistema de significados que nomeiam nossas experiências no mundo. Esse processo de nomeação acaba por mostrar o lugar que cada um ocupa no mundo, mostra também os nossos limites, e o que devemos reprimir de modo a contestar outras possibilidades e alternativas. Para Scott (1995) a simbologia disponível em nossa cultura reforça representações simbólicas machistas, como o caso de Eva ou da Virgem Maria, por exemplo.

Levando-se em consideração as prerrogativas necessárias para a admissão de professoras para atuarem no Jardim de Infância é possível perceber essa relação carregada de significados de gênero. Nesse sentido, eram valorizadas moças que apresentassem qualidades

tais como jovialidade, beleza, alegria, amor pelas crianças. A preferência por tais características indica a percepção de que a educação de crianças pequenas seria um trabalho eminentemente feminino.

Neste sentido, é interessante observar que a maior parte do corpo diretor da Escola Normal Caetano de Campos era composto por uma maioria de homens. As mulheres, mesmo quando ocupavam cargos de direção, por exemplo no Jardim de Infância, estavam subjugadas às decisões dos diretores da Escola Normal. Quanto ao trabalho assistencialista da Igreja Católica, o próprio nome do grupo de que Alice Meirelles fez parte já delimitava uma representação do que deveria ser a mulher naquela sociedade. Afinal, o objetivo da “Liga das Senhoras Católicas” era justamente o de proteger a infância pobre e abandonada. Outro grupo religioso do qual Alice Meirelles participava, o Centro de Estudos e Ação Social, também havia sido criado por moças católicas. Sobre o tema das organizações católicas sintetiza Kishimoto, “a vocação da mulher para tarefas educativas e filantrópicas, bem como o sentimento de justiça social e de caridade cristã, aparecem como justificativa para explicitar as motivações básicas dessas moças para atuar junto à infância carente a ao proletariado” (KISHIMOTO, 1986, p.157).

Alice Meirelles Reis, nesta fotografia (fotografia 8) está junto a um grupo de crianças, sua composição é mais informal. A imagem mostra uma professora mais experiente abaixando-se à altura das crianças. Nela vemos uma mulher, que antes de tudo, dedicou-se à sua profissão. Estudou, pesquisou e investiu para que suas práticas docentes fossem reconhecidas por sua qualidade e inovação e, assim, valorizadas profissionalmente.

No entanto, é necessário apontar algumas indagações, tais como: se Alice se relacionava com outros intelectuais, reconhecidos até hoje na história da educação, por que ela mesma também não foi reconhecida juntamente com eles? Em outras palavras, se Alice Meirelles foi tão importante para a Educação Infantil, por que não há referências sobre elas nos cursos de formação docente? Seu modo de trabalhar com as crianças trazia inovação e qualidade, além de ser largamente difundido nas instituições que atendiam crianças pequenas.

Nesse sentido, esse trabalho busca recuperar essa história de pioneirismo e inovação cujo esquecimento muito se deve à questão de gênero. Nosso trabalho só é possível graças ao esforço de Alice em registrar, refletir, conservar e doar sua produção imagética e textual para a pesquisadora Tizuko Morshida Kishimoto, a qual utilizaria o acervo doado por Alice para

fundar o Museu da Educação e do Brinquedo (MEB). Por isso, nossa análise se deterá agora de maneira pormenorizada sobre a produção fotográfica de Alice Meirelles.

Fotografia 8: A professora Alice Meirelles Reis com as crianças do Jardim de Infância.

Fonte: Golombek (2016, p.450)

CAPÍTULO 4 - AS CRIANÇAS DO JARDIM DA INFÂNCIA NAS FOTOGRAFIAS DA PROFESSORA ALICE MEIRELLES REIS

Fotografia 9: Turma de crianças (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.1 - As crianças em São Paulo no início do século XX

Ideais como positivismo, cientificismo, higienismo, eugenia e “civilidade” circulavam no Brasil nas primeiras décadas do século XX e logo impactariam a noção de infância, especialmente no que diz respeito ao planejamento tanto em instituições assistencialistas quanto políticas públicas. Entretanto, o projeto para a infância desprezava as enormes desigualdades entre crianças pertencentes a classes sociais distintas. Por essa razão, o discurso de legitimação da escola e a institucionalização da infância afetavam diferentemente as diversas classes sociais. A escola normal era concebida para alguns poucos, ao passo que às escolas profissionais caberia o papel de preparar a criança para se tornar trabalhadora.

Além da escola, a reconfiguração da família nuclear moderna foi outro fator preponderante para a transformação nos modos de lidar com a infância. Como afirma Margareth Rago:

Na empresa de constituição da família nuclear moderna, higiênica e privativa, a redefinição do estatuto da criança pelo poder médico desempenhou um papel fundamental. De uma posição secundária e indiferenciada em relação ao mundo dos adultos, a criança foi paulatinamente separada e elevada à condição de figura central no interior da família, demandando um espaço próprio e atenção especial: tratamento e alimentação específicos, vestuário, brinquedos e horários especiais, cuidados fundamentados nos novos saberes racionais da pediatria, da puericultura, da pedagogia e da psicologia (RAGO, 1985, p. 117).

Ainda conforme Rago (1985, p. 120), ao final do século XIX a criança passou a ser o centro das preocupações de vários especialistas, sejam eles médicos higienistas, pedagogos ou governantes. Ariès (2011) enfatizou que o surgimento dessa concepção de infância implicou, no mundo adulto, duas atitudes morais. A primeira delas buscava “preservá-la [a criança] da sujeira da vida”, ao passo que a outra atitude consistia na tentativa de fortalecer a criança ao lhe estimular o desenvolvimento do caráter e da razão. Ou seja, procurava-se proteger a infância do mundo adulto, ao mesmo tempo em que as crianças eram preparadas para esse mundo. “Duas ideias novas surgem ao mesmo tempo: a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres.” (ARIÈS, 2011, p. 117)

Assim, a criança em sua fragilidade deveria ser tutelada pelo/a adulto/a, seja ele/ela a figura de seus familiares, professoras e professores e/ou o Estado. Esse último se fez sentir de maneira muito mais intensa no Brasil dos primórdios do século XX, especialmente no que diz respeito à formação de futuros cidadãos. De acordo com Rago, as crianças eram

Matéria facilmente moldável, o Estado deveria preocupar-se em formar o caráter da criança, inculcando-lhe o amor ao trabalho, o respeito aos superiores em geral, as noções de bem e mal, de ordem e desordem, de civilização e barbárie, enfim, os princípios da moral burguesa (RAGO, 1985, p. 121).

A preocupação com a infância também apareceria com grande ênfase nos meios jurídicos, que passaram a se ocupar da infância abandonada, tanto econômica quanto moralmente. Nesse sentido, as crianças que não estavam sob a tutela de um adulto – o que significava estar na escola ou trabalhar – eram associadas à criminalidade. Essa preocupação com a criminalidade infantil suscitou várias normas que atribuíam suas causas às famílias

pobres e desorganizadas, às questões de hereditariedade e também às razões sociais, relativas ao meio em que as crianças viviam e conviviam (KUHLMANN JR, 2015).

De acordo com Rago (1985, p. 121), "no discurso do poder médico, a rua era representada como 'a grande escola do mal', espaço público por excelência onde se geram futuros delinquentes e criminosos irrecuperáveis". A autora salienta a preocupação com os meninos cujo trabalho acontecia nas ruas, sendo esse o principal elemento que levava à criança ao crime e não o ócio:

no discurso de um criminologista, Noé Azevedo, a profissão de jornaleiro, por exemplo, era considerada altamente perigosa, justamente por se efetuar na rua, espaço público contaminado moralmente. Ao contrário, as meninas, mesmo que ociosas no lar, preservaram-se de um possível "contágio corruptor" (RAGO, 1985, p. 122).

Naquele momento o Estado era representado como um elemento neutro cujo papel consistiria em arbitrar os conflitos sociais sem privilegiar nenhuma das partes. Contudo, o funcionamento do Estado, apesar do discurso de neutralidade, acabava por favorecer as classes mais abastadas. De certo modo, o mesmo ocorria com a concepção, vigente à época, da infância como pura e neutra. Afinal, acabava-se por tomar como regra e modelo a condição das crianças burguesas, justamente as mais abastadas e o que não estivesse de acordo com esse modelo idealizado era considerado anormal e desviante. Por isso, algo precisava ser feito para superar os problemas sociais. Rago afirma que:

Na representação imaginária que os dominantes se fazem da infância, esta é percebida como superfície chata e plana, facilmente "moldável", mas ao mesmo tempo dotado de características e vícios latentes, que deveriam ser corrigidos por técnicas pedagógicas para constituir-se em sujeito produtivo da nação. Enclausurar a criança pobre nos espaços disciplinares dos institutos profissionais ou das escolas públicas apareceu como a maneira mais eficaz de adestrar e controlar um contingente potencialmente rebelde e selvagem da população, aos olhos dos médicos, filantropos e da classe dominante como um todo (RAGO, 1985, p. 122).

Ainda de acordo com Rago (1985), houve uma preocupação de tirar as crianças das ruas, abrigando-as em instituições disciplinares, especialmente destinadas às crianças pobres, órfãos e mendigos. Afinal, todas essas figuras eram consideradas potenciais delinquentes por diversos especialistas. Entretanto, a disciplinarização da infância não estaria restrita somente às crianças pobres. Era preciso manter as crianças ocupadas, cercear seu corpo e espírito, seja nos lares ou nas escolas. Para Rago (1985, p.123):

Com relação às famílias abastadas, o poder médico recomendava o preenchimento das horas vagas com leituras selecionadas e ginástica, medida preventiva contra os voos da imaginação e a prática onanista, característica dos jovens indolentes e fracos. A moralização do corpo pela educação física e a higienização da alma por atividades cientificamente orientadas e selecionadas afastariam, sobretudo, adolescentes, o perigo das deformações físicas e da corrupção moral. Esse controle, no entanto, deveria se exercer de forma sutil.

Em outras palavras, o controle baseado nos castigos corporais característicos das instituições disciplinares deveria ser substituído por uma educação que se utilizasse de disciplina inteligente. Nesse sentido, de acordo com o recomendado pelos especialistas da infância – tais como médicos, higienistas, pedagogos e assistentes sociais, que se referenciavam em outros especialistas europeus considerados mais “civilizados” – essa seria a melhor maneira de criar os futuros cidadãos modernos (RAGO, 1985). Esse outro meio de exercer a disciplina não era somente destinado às crianças pobres:

Também para as crianças ricas, a função da nova escola era educar, moldar o caráter e não apenas o físico. O Colégio Caetano de Campos, por exemplo, abolia os castigos corporais e substituí-los por uma rígida disciplina que deveria incidir sobre a alma, de acordo com os preceitos da nova pedagogia (RAGO, 1985, p. 124).

Maria Martha de Luna Freire (2006, p. 236) lembra que as famílias da elite ainda faziam uso dos castigos físicos e da violência como forma de disciplinar as crianças. Essas famílias deixavam a educação e socialização de suas crianças sob a responsabilidade de governantas, muitas vindas da Europa, ou as amas de leite, grande parte delas ex-escravizadas. Mesmo assim, os pais não deixavam de levar as crianças para seus passeios noturnos e impressionar os visitantes estrangeiros com a indisciplina de seus filhos. Diante disso, segundo Freire,

esses hábitos pareciam, aos olhos dos intelectuais e reformadores republicanos, grande ameaça à formação de uma nação idealizada segundo o modelo parisiense. Dentre as estratégias civilizatórias acionadas para investir contra o “atraso” e a “barbárie”, o desenvolvimento do campo da psicologia iria contribuir, ao lado da Higiene e da pedagogia, para uma proposta de redefinição do cotidiano infantil, segundo a qual a formação de hábitos, o cumprimento de regras de comportamento social e a instrução dos filhos deveriam se transformar na preocupação central das famílias das camadas média e alta urbanas, visando as futuras gerações (FREIRE, 2006, p. 240).

Outra questão crucial na época sobre as crianças era a mortalidade infantil. De acordo com Tânia Soares da Silva:

As preocupações em torno da criança e as possibilidades “científicas” que se abriram com a ampliação do campo médico inseriram a questão da mortalidade infantil como um problema que mereceu grande concentração de esforços. Afirmava-se que para “civilizar” o povo seria preciso começar a construção pelo alicerce. Para tanto era necessária a mobilização de forças na assistência à mulher e à criança (SILVA, 2018, p. 94).

Assim, a medicina e a higiene ganharam notoriedade quando o assunto era a infância, pois elaboravam estratégias para diminuir os índices de mortalidade infantil. Além disso, o movimento médico-higienista tinha um projeto de educar a sociedade como um todo e, assim, alcançar a “civilidade” e a modernidade. Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2015, p. 90):

houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas consultas de lactantes, as ligas contra a mortalidade infantil e as Gotas de Leite, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre as crianças.

Na educação, a influência da medicina e da higiene também se fizeram presentes. Ainda segundo o Kuhlmann Jr.(2015, p. 90):

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

Para tanto, era necessário educar as mães para os cuidados com os bebês e crianças pequenas. Foi assim que surgiu a puericultura como forma de substituir antigas práticas e tradições, passadas por gerações de mulheres, pelo cuidado com as crianças baseado na ciência, sempre orientada pelo médico. Assim sendo, a puericultura se constituiu em uma das formas de “pedagogização da maternidade” (RAGO, 1985, p. 131), pois indicava às mães os modos considerados mais adequados para o sucesso da vida infantil. Muito embora, a puericultura também tenha sido responsável por ações que buscassem a diminuição da mortalidade infantil, ela também “desdobrava-se numa perspectiva de controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período”

(KUHLMANN JR, 2015, p. 91). Ou seja, sua atuação junto às mães e crianças partiam de uma perspectiva que determinava o modelo ideal de criança.

A higiene, por sua vez, ganhava notoriedade nos discursos médicos e buscava determinar como as mães deveriam proceder quanto à criação dos filhos. Segundo Freire (2006) as revistas femininas que circulavam no início do século traziam em suas páginas artigos escritos por médicos para orientar as mulheres em diversos aspectos, desde a limpeza do quarto da criança até as roupas que eram as mais adequadas para vesti-las.

A mesma autora reforça que "os médicos usavam os conhecimentos da bacteriologia para reforçar seu discurso sobre a necessidade de limpeza do ambiente doméstico, especialmente aquele em que as crianças permanecessem mais tempo" (FREIRE, 2006, p. 197). Diversos tópicos eram alvos dos artigos escritos por especialistas, principalmente médicos e dentistas. As orientações desses artigos, muitos dos quais eram ilustrados com exemplos, tratavam dos cuidados com o cabelo, a higiene dentária, o banho e a higiene corporal, exercícios físicos e até mesmo os banhos de sol. De acordo com Freire

Tal ênfase na preparação de um corpo robusto estava diretamente vinculada à popularização entre os intelectuais brasileiros da ideologia eugenista de aprimoramento da raça, à incorporação de suas teorias – especialmente a vertente neo-lamarckiana – pela classe médica e ao sentimento nacionalista que ganhava força na década de 1920 (FREIRE, 2006, p. 212).

Neste sentido, as roupas das crianças não escapavam das várias recomendações para a infância. O vestuário deveria facilitar tanto os movimentos das crianças quanto a sua higienização. Conforme relata Freire, "a questão da vestimenta infantil representaria ainda oportunidade para as mães educarem seus filhos dentro dos princípios socialmente valorizados da modéstia, da economia e da ordem" (FREIRE, 2006, p. 216). Para a autora

em sintonia com outros aspectos que compunham a mentalidade da sociedade urbana do período, o hábito de vestir as crianças de maneira “luxuosa” era criticado por representar simultaneamente desperdício financeiro para os pais, exibição condenável de vaidade das mães e risco para a saúde dos filhos (FREIRE, 2006, p. 213).

Juntamente com a higiene, a eugenia se fazia presente nos discursos médicos e científicos à época. No Brasil, diante de um povo miscigenado, o discurso eugenista direcionou seus esforços aos hábitos e circunstâncias impostas pelo meio. Por essa razão, defendiam-se, ainda que apoiados em um discurso de “melhoria” racial da nação, ações sanitárias e educativas:

A crença do médico na possibilidade de transformação de caracteres inatos do temperamento infantil através da ação do meio e da educação encontraria no arsenal científico-ideológico da eugenia sua justificação teórica e o instrumental prático de intervenção. [...] Porém, embora conformada pelo debate mundial, a “eugenia brasileira” revelava características científicas e ideológicas distintas do modelo anglo-saxônico. Até o final da década de 1920, associava-se à mobilização diante da “questão social” representada sobretudo pela precária condição sanitária do país, identificando-se – ou mesmo confundindo-se – com o saneamento, segundo a lógica: “sanear é eugenizar” (FREIRE, 2006, p. 231).

Silva afirmou que tais ações médicas e sanitárias visavam à formação das mães não atingiam apenas as classes populares. As mulheres das classes mais abastadas também sofriam críticas relativas à forma de criação de seus filhos. A amamentação era uma questão central dessas críticas, já que muitas dessas mulheres abastadas “terceirizavam” a tarefa de dar leite às crianças, prática conhecida como aleitamento mercenário. Ademais, essas mulheres eram taxadas de fúteis por se preocuparem com a vaidade de seus corpos, contraposição à mulher capaz de se sacrificar em decorrência de seu dever. Segundo a autora, “elas deveriam abdicar dos prazeres e se dedicar ao gerenciamento do lar, à educação dos filhos e, ainda, dispor do seu tempo para as tarefas enobrecedoras de caridade” (SILVA, 2018, p. 58).

Não eram apenas os médicos, pedagogos e a imprensa que estavam empenhados em estabelecer um modelo de infância. Os escritores também contribuíram muito neste sentido, tanto ao produzir livros específicos para as crianças quanto ao desenvolver personagens infantis:

O modelo de infância que informava o discurso dos médicos, educadores e demais intelectuais coincidia com o perfil de criança emergente da literatura de Olavo Bilac – comportada, obediente, diligente, estudiosa – e de Monteiro Lobato – inteligente, curiosa, inovadora –, e trazia embutidas as qualidades esperadas para um adulto ideal, trabalhador, disciplinado e patriótico, presente em lar estruturado, composto pelo pai provedor e pela mãe “cuidadora”. A casa adquiria o status de espaço exemplar, no qual deveria reinar a ordem e a disciplina. [...] Tal imagem da infância e do lar possivelmente caracterizava a auto-representação idealizada da sociedade brasileira, que almejava desvencilhar-se da herança colonial, sob a égide de símbolos como “ordem e progresso” (FREIRE, 2006, p. 237).

Como já apontamos anteriormente, essa representação tomava a perspectiva da criança burguesa como sinônimo universal de infância. Contudo, havia também na cidade, uma outra infância: a da criança operária já inserida no mundo do trabalho. Essas crianças trabalhavam geralmente na mesma fábrica em que seus pais eram operários a fim de

complementar o orçamento doméstico. Para os industriais, tratava-se de uma situação vantajosa, pois o salário infantil era consideravelmente inferior ao de um adulto.

Além disso, havia o discurso que o trabalho retirava as crianças do ócio e das ruas, seus prováveis corruptores, e formaria adultos de bom caráter. Essa justificativa de afastar a infância da vagabundagem não se traduzia sequer em boas condições de trabalho, pois além das longas jornadas extenuantes as crianças viviam expostas a toda sorte de maus-tratos concebíveis nesses locais. Eram problemas como "falta de iluminação, a péssima ventilação, o odor fétido exalado pelos gases, óleos, vapores das máquinas e materiais industriais, a impossibilidade de uma boa alimentação, as horas longas de trabalho ininterrupto" (RAGO, 1985, p. 138).

Diante de tais condições, vários especialistas e setores da sociedade clamavam por maior cuidado com as crianças e com as infâncias, pois estavam preocupados com a formação dos futuros trabalhadores. Daí a demanda por um lugar adequado para a infância, no qual as crianças poderiam se desenvolver plenamente.

Rago ao pesquisar os jornais operários depara-se com essa demanda: "não deveriam as crianças serem retiradas dos presídios industriais e enviadas para o lugar que merecem, o mais apropriado para elas, seu espaço natural: a escola?" (RAGO, 1985, p. 135). A autora enfatiza que esse discurso masculino pretendia, sobretudo, devolver a mulher ao lar e a criança à escola, cada qual em seu devido lugar: "nesse sentido, também o movimento operário atuava no sentido de enviar a criança à escola, com a mulher ao lar, refletindo uma representação imaginária da criança como ser frágil, irracional, inocente, que deveria ser moldado e preparado gradualmente para a vida adulta" (RAGO, 1985, p. 142).

Na cidade de São Paulo, estabeleceram-se, então, dois tipos de instituições escolares para as crianças. Aquelas marcadas por seu caráter assistencialista, destinadas às crianças pobres e desvalidas, e as instituições de ensino responsáveis por educar as crianças das elites. A diferença na clientela, contudo, não se traduzia em significativa diferença em relação ao caráter disciplinador.

A partir dos anos 1920, o movimento escolanovista trouxe para a pedagogia outra maneira, mais otimista, de conceber a criança. Salientava-se sua natureza e, por isso, apostava-se na possibilidade de ser educada sem a necessidade dos castigos físicos. Aos poucos, essa passou a ser a regra nos discursos pedagógicos (CARVALHO, 2001). Se anteriormente a pedagogia, através de medições e justificativas científicas atribuíam ao

biológico a impossibilidade de algumas crianças aprenderem e serem educadas (especialmente as crianças negras ou as consideradas anormais), os novos pedagogos partiam de "nova crença: a de que a saúde e a educação eram fatores capazes de operar a “regeneração” das populações brasileiras" (CARVALHO, 2001, p. 305).

Esse otimismo pedagógico conta com a natureza. Nas representações que o articulam a natureza infantil é matéria plástica e plasmáveis, desde que respeitada em seu vir-a-ser natural. Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade. Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, como o poder disciplinador das novas exigências postas nos novos ritmos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade (CARVALHO, 2001, p. 308).

Toda essa efervescência de discussões acerca da infância configurou os marcos a partir dos quais a professora Alice Meirelles desenvolveu suas concepções sobre a infância e sobre a pedagogia. Como demonstraremos a seguir, as anotações de seus cadernos datilografados deixam claras a importância de todas teorias e discussões na formação de suas concepções docentes e, conseqüentemente, na elaboração de suas inovações pedagógicas.

4.2 - Com olhos de professora: as crianças

Em seus cadernos, Alice Meirelles Reis teceu reflexões sobre diversas questões da vida escolar. O amplo escopo de suas preocupações abarcava desde as próprias definições das escolas maternas e dos jardins de infância até recomendações sobre a organização das matrículas e os métodos de seleção da clientela.

No segundo caderno, a professora escreveu um manual sobre o desenvolvimento infantil. Ali, a professora relatou as características de cada faixa etária, assim como as respectivas ações educativas, as formas de organização dos espaços, além dos materiais adequados a cada idade. O mesmo manual também aponta recomendações sobre o planejamento cotidiano, o currículo e sobre os procedimentos a serem adotados pelas professoras em uma diversidade de situações. Na análise do manual podemos perceber, dessa maneira, a influência da psicologia do desenvolvimento, dada a centralidade ocupada pelas idades das crianças, tanto cronológicas quanto “mentais”, por ela citada diversas vezes.

No começo do caderno há a indicação de que as crianças de dois anos, cujos pais fossem operários, deveriam ocupar as escolas maternas, em atendimento integral. São escassos os apontamentos sobre esta etapa. Não há desenhos ou fotografias, apenas breves descrições de como deveriam ser a programação, as atividades e os espaços destinados às crianças. A etapa posterior, o Jardim de Infância, era vista como fundamental para o desenvolvimento infantil e, por isso, educaria crianças de quatro a sete anos em turnos de quatro horas diárias. Essa está retratada com mais detalhes, uma vez que as reflexões incluem fotografias, desenhos das crianças, trechos de diálogos registrados em seus diários de classe e descrições das brincadeiras.

Fotografia 10: Caderno 1 de Alice Meirelles Reis

Fonte: Museu da Educação e do Brinquedo

Fotografia 11: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis

Fonte: Museu da Educação e do Brinquedo

Figura 6: Imagem como sugestão para afixar na parede da sala de aula

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Outro aspecto característico da escrita de Alice é a influência religiosa, como podemos perceber em sua abordagem da “educação moral” das crianças. Os componentes morais da educação, então, seriam as imagens-símbolos do catolicismo, como a cruz, o rezar, o sinal da cruz, e a imagem de Maria e o Menino Jesus (Figura 6). A decoração das paredes das salas é um exemplo da importância atribuída à religião:

Não deve haver desenhos fixos. A única decoração permanente que não perturba, é um quadro célebre, representando Maria Santíssima com seu Divino no Filho, símbolo do amor materno. (gr.) Todo enfeite desnecessário deve ser eliminado, mesmo que seja objeto ou gravura finíssima. A decoração deve ser feita de acordo com o interesse predominante no momento e inteiramente modificada quando surgir novo assunto (REIS, 1940b, p. 71).

Também estão presentes, em texto e imagens, reflexões sobre as características de um mobiliário (Figura 7) adequado tanto para as escolas maternais quanto para os jardins de infância. Tratava-se de "armários com pequenas divisões destinadas ao material individual.

Armários para brinquedos e jogos educativos. Armários imitando bancos, para guardar papéis e quadros" (REIS, 1940b, p. 71). As instruções, em alguns casos, também previam adaptações (Figura 8). É o caso da areia, material fundamental para o ato pedagógico por ser capaz de reter a atenção das crianças:

AREIA. Este material é imprescindível nessa idade, pois absorve a atenção da criança por mais tempo que qualquer outro jogo. Pás e baldes são suficientes para essa atividade. Quando não houver espaço para um tanque de areia, o que é o ideal, (fig.)) poderemos substituí-lo pela "mesa de areia". (fig.) (REIS, 1940b, p. 66)

A atenção das crianças também deveria ser preenchidas com o fazer manual, como indicam as várias instruções para a produção de jogos (Figura 9):

Exemplo: - Por meio de um trabalho manual.

Fazer um pião com três discos de dimensões diferentes, um pau de fósforo e um botão de madeira.

As crianças recortam três discos de dimensões diferentes. (exercício muscular e visual) Enquanto recortam, observam o trabalho e dizem: já recortei o disco menor, ou já recortei o maior. Outras observam as cores e o número de discos. Terminado o trabalho de recorte, introduzem o pau de fósforo no orifício do botão, e sobre ele os três discos pela ordem de tamanho. Depois fazem girar o pião. (exerc. muscular). (REIS, 1940b, p. 108)

Figura 7: Desenho dos armários para sala de aula

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Figura 8: Desenho da caixa de areia

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Figura 9: Instruções para confecção de um peão

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Alice Meirelles também orienta as jardineiras sobre como interferir nos desenhos das crianças. Por essa razão, há nos cadernos diversas reproduções de desenhos infantis. É possível perceber a preocupação da autora em ampliar as informações sobre essas imagens. Com intuito de possibilitar a contextualização da atividade, Alice elencou outras informações aos desenhos, tais como data do desenho, idade da criança (em anos e meses), e até mesmo o registro dos dizeres enunciados pelas próprias crianças na ocasião (Figura 10). É esse o caso do desenho de Maria Cecília, provavelmente sua aluna no Jardim de Infância, e que relatava não gostar da forma como desenhava o rosto dos anjos de perfil (Figura 11).

Figura 10: Desenho de Paulo R. Marques (seis anos e seis meses)³

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

³ Na legenda elaborada por Paulo R. Marques pode-se ler: “Uma guerra - pegou fogo no navio. 2 marinheiros lutando - um dá um tiro no outro - movimento dos tiros”

Figura 11: Desenho de Maria Cecília (27 ago.1940)⁴

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Já no que diz respeito aos exercícios de recorte e colagem, a professora descreveu o interesse que as crianças tinham pela tesoura. Por isso, forneceu sugestões de como atribuir sentido a essa atividade. É interessante notar que ela utilizou como registro três trabalhos da mesma criança em datas diferentes, talvez com a ideia de sugerir o progresso da criança nesta habilidade (Figuras 12,13 e 14):

Todas as crianças desejam possuir uma tesoura e encontram grande prazer no recorte. Iniciam essa atividade recortando o papel até reduzi-lo a pedaços minúsculos, e só abandonam o trabalho quando não tem mais o que recortar. Nesse período elas aprendem a manejar a tesoura. Usando-a com facilidade, poderão recortar gravuras de revistas velhas, isto é, quadros com linhas retas e curvas largas, que não apresentem dificuldades. Mesmo esses recortes fáceis, elas não serão capazes de fazê-los com regularidade, pois não podem ainda controlar o movimento da tesoura. Recortam além do que desejam. (Pg.) Para dar uma finalidade a esse primeiro exercício podemos sugerir a fabricação de livros de gravuras, iniciando então o uso da cola. Com o exercício a criança torna-se capaz de recortar com precisão. (Pg.) Poderá recortar silhuetas e mais tarde fazer recortes para composição de barras decorativas. (REIS, 1940b, p. 134)

⁴ Na legenda elaborada por Maria Cecília, pode-se ler: “procissão: os anjos - eu não gosto da cara deles – parecem (...): eu não sei fazer quando estão de lado”.

Figura 12: Livro de gravuras de Ana Maria Cizoeto (4 anos e 10 meses) em 1938

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Figura 13: Livro de gravuras de Ana Maria (5 anos e 2 meses) em novembro de 1938.

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Figura 14: Livro de gravuras de Ana Maria (7 anos) em 22 out. 1940.

Fonte: Caderno 2 da Professora Alice Meirelles Reis (1940b)

Alice, ao observar as crianças utilizando os materiais e perceber suas dificuldades, apresentou um relato da importância sobre a mudança e a adaptação da estratégia docente, indicando, assim, o papel da professora frente aos desafios enfrentados pelas crianças:

observei na minha classe que depois de grande entusiasmo pela novidade, muitas desanimavam e abandonavam a atividade, pois não conseguiam enterrar os pregos na madeira. A causa desse insucesso em algumas, era a falta de segurança no martelo. Quando o batiam, virava na mão e o golpe era incerto. Para outras faltava força, pois a madeira nem sempre era mole, e os pregos nem sempre tinham boas pontas. O mesmo acontecia com a serrinha. Experimentavam, e como as serras quebravam antes de obterem um resultado, deixavam. Como o trabalho nessa época é firmar os pregos e serrar só pelo prazer de usar a ferramenta, passei a dar em lugar de madeira, pedaços de celotex. Este é macio e o prego penetra com facilidade, não oferecendo, também, grande resistência a serra. O resultado foi favorável, pois tanto os meninos como as meninas acharam interesse na atividade porque conseguiam logo sucesso. Assim que adquiriram firmeza no uso do martelo e da serra, passaram a fazer a experiência em madeira, isto sem sugestão de quem quer que fosse. (REIS, 1940b, p. 132)

As brincadeiras espontâneas, denominadas dramatizações, das crianças também foram objeto das reflexões da professora Alice: "uma das características da idade das crianças do

‘Jardim’ é a imitação. Imitando as atividades do lar, ela dramatiza espontaneamente” (REIS, 1940b, p. 137). Ela ainda indicou maneiras de estimular essas brincadeiras:

MEIOS PARA ESTIMULAR A DRAMATIZAÇÃO ESPONTÂNEA - Um ambiente bem organizado estimula dramatizações de atividades observadas no lar e na vida social. Essas dramatizações são muito comuns e a criança as inicia muito cedo. Exemplos: - brincar de casinha, organização da vida de família, brincar de médico. Brincar de vendedor ambulante, de escola, de loja, de veículos, serviço de trânsito etc. Podemos também sugerir dramatizações de histórias ouvidas. (REIS, 1940b, p. 137)

Sobre o tópico, consta nos cadernos o relato de uma dramatização que ocorreu durante cinco dias. O relato retirado do diário de 1933 tem início no dia 12, sem especificação do mês. Na ocasião, as meninas abordaram a professora dizendo que as crianças (bonecas) estavam doentes. No roteiro da brincadeira, o leiteiro havia entregado leite estragado que deixou as crianças doentes. Assim, as meninas disseram que queriam brigar com ele. Contudo, a professora interferiu na brincadeira. Mais importante do que brigar era resolver o problema das crianças (bonecas) doentes. Na busca pelo médico, a dramatização se desenvolveu em torno de outras profissões: a do médico, do motorneiro, da enfermeira, além do papel social da mãe.

É possível, através das ações e falas das crianças descritas pela professora, entender como o médico procedia e o quanto isso estava presente na vida das crianças. Também é interessante notar a divisão de gênero. Afinal, foi um menino que assumiu o papel de médico, ao passo que as meninas eram as mães que levavam as bonecas ao consultório. Até mesmo no dia que um menino também levou seu filho (boneco) para ser examinado, foi uma menina que assumiu o papel de enfermeira. Ademais, é interessante notar como o "médico" atribuiu a doença das "crianças" às "mães" quando disse: “com certeza a senhora a deixou apanhar friagem ou chuva” (REIS, 1940b, p.138) A professora também relatou como as crianças reorganizaram a mobília para montarem o cenário da dramatização. Na brincadeira também apareceu o bonde, transporte usado à época e utilizado pelas crianças na representação da chegada e da saída do consultório:

Dia 12

Hoje as meninas muito aflitas vieram dizer-me: "D. Alice, todas as crianças estão doentes". Cada uma tinha uma boneca nos braços.

- Mas o que foi que aconteceu?

- O leiteiro trouxe leite estragado e agora vamos brigar com ele.

- Mas as crianças não estão doentes?

- Vamos procurar um médico ... um médico... quem quer ser médico? (saíram perguntando pela classe) O Pedro apresentou-se.

- Eu sou o médico.

- Eu, a enfermeira, disse a Luisinha.

O médico colocou duas cadeiras, uma em frente à outra e disse que era o consultório. As meninas, com as bonecas nos braços, sentaram-se no banco destinado às alunas praticantes e balançavam o corpo de um para outro lado. O médico disse a enfermeira: - Mande entrar. A enfermeira dirige-se para uma das meninas do banco e diz: - Pode entrar. Esta responde: - Ainda não, estamos no bonde, ainda não chegamos. Continuam balançando o corpo. Finalmente chegaram. O mesmo banco agora é a sala de espera. Ninguém mais balança o corpo. Entra a primeira cliente.

Pedro - Que tem a sua filha?

Domingas - Está com gripe. (a atenção desta já foi desviada para o outro brinquedo).

Pedro - Com certeza a senhora a deixou apanhar friagem ou chuva.

Domingas - Não. (o médico examina, olha bem a boneca, deita-a de bruços, coloca a mão esquerda sobre o corpo e bate com a direita). Depois ausculta e diz: - Agasalhe bem, ponha-a na cama e dê-lhe xarope de limão bravo. Escreve num papel a receita, entrega a cliente e dirigindo-se a enfermeira: - Mande entrar outra.

Pedro - Que tem sua filha?

Luisinha - Está com dor de barriga.

Pedro - O que comeu?

Luisinha - Tomou leite estragado.

Pedro - Então a senhora arranje-me leite fresco. Dê-lhe um purgante.

Entra um menino com um boneco.

Pedro - Que tem seu filho?

Julio - Não sei.

Pedro, examinando os olhos do boneco, pergunta: - quando ele olha para muitas figuras ardem-lhe os olhos?

Julio - Não sei. (a educadora havia examinado a vista das crianças).

Pedro - Compre na farmácia uma coisa cor de rosa que vem num vidro e pingue todas as noites nos olhos dele.

À medida que os clientes saíam do consultório, voltavam para o bonde, aí permaneciam algum tempo e depois chegavam a casa.

(REIS, 1940b, p. 138)

No dia seguinte as crianças dão continuidade à brincadeira. Porém a menina que havia assumido o papel de enfermeira não quis mais continuar, o que fez com que as crianças buscassem um substituto. Um dos meninos aceitou representar o enfermeiro e logo lhe foi atribuída a tarefa de buscar o médico, que naquele momento brincava de areia e, por isso, mandou um recado às meninas para que esperassem.

Assim, as crianças reorganizaram a mobília do mesmo jeito que haviam organizado no dia anterior. A brincadeira do bonde, que as transportava para o consultório, ganhou mais detalhes. Desta vez levaram dinheiro para pagarem as passagens. As “filhas” não haviam melhorado e o médico determinou outras providências. Interessante notar como o menino que brincava como médico cobrava das “mães” os cuidados que ele havia recomendado anteriormente. Além disso, na ausência de elementos que pudessem fazer a vez de seringa e

agulha ele utilizou outros objetos encontrados na sala. Outro ponto interessante neste relato é a presença dos “dons” de Froebel acessível às crianças.

Dia 13 -

Depois que as meninas arranjaram a casa da boneca foram avisar a enfermeira que já iam ao médico. A enfermeira não se interessou mais pelo brinquedo e não quis ir. Procuraram outra criança que quisesse servir. Saíram perguntando: - Você quer ser enfermeira? Você quer? Como diversas meninas recusaram dirigiram-se ao Julio, o qual aceitou.

Clientes - vá avisar ao médico que nós já vamos ao consultório. O médico estava brincando na areia.

Enfermeiro - As meninas já vão ao consultório.

Pedro - Diga que o médico ainda não está, só mais tarde.

As meninas receberam o recado e esperaram. Quando ele terminou o brinquedo, foi para o consultório. O enfermeiro colocou as cadeiras na mesma posição que o Pedro colocara no dia anterior.

As meninas tomaram o bonde e desta vez lembraram-se de levar dinheiro para as passagens. Entra a primeira cliente:

Pedro – Melhorou?

Domingas - Não.

Pedro - Então a senhora não deu o remédio?

Domingas - Dei.

Pedro examinou novamente a boneca. Olhou para todos os lados como que procurando alguma coisa. Abriu a caixa onde estavam guardados os “dons” de Froebel e tirou de dentro um bloco e disse:

- Leve esta caixa de injeção de cálcio e dê na criança. A senhora tem agulha?

Domingas - Não. Tirou da caixa uma rodelinha do jogo de armar, colocou no centro um pauzinho com ponta e disse: - leve esta agulha. Nesse dia todas as clientes levaram injeção para as filhas. (REIS, 1940b, p. 139)

No dia 14, o menino que brincava de médico havia faltado e outro menino se ofereceu para assumir esse papel. Neste relato a professora apontou a existência de uma criança de outra nacionalidade e registrou seus dizeres de maneira a evidenciar sua dificuldade em falar o português. As crianças não gostaram muito da maneira como esse novo “médico” receitava o “tratamento”. Elas queixaram-se dele não receitar remédios, o que o fez se defender contando para elas como os médicos da Hungria, seu país de origem, costumavam fazer quando ele estava doente.

A brincadeira com o bonde, por sua vez, ganhou mais detalhes. Os movimentos dos corpos das crianças foram acompanhados de sons e gestos com intuito de alcançar maior realidade na dramatização, como indica o registro da professora: “o bonde hoje estava mais perfeito” (REIS, 1940b, p.140). Novamente apareceu outro personagem na brincadeira. O menino que antes havia sido o motorneiro do bonde passou, a pedido do médico, a ser o farmacêutico. Dessa maneira, o farmacêutico procurou na sala um lugar que mais se

aproximasse de uma farmácia e atribuiu outro significado aos objetos, tornando-os frascos de remédio.

Dia 14 -

O médico hoje não compareceu. Julio, o enfermeiro de ontem, ofereceu-se para substituí-lo. É um menino húngaro que fala mal o português. As meninas, como nos dias anteriores, tomaram o bonde e desta vez o Renato quis ser o motorneiro. Começou, então, a fazer movimentos de virar o breque, e batendo o pé no chão fazia: dem, dem, dem. Um outro menino foi receber as passagens. Cada passagem que recebia fazia o movimento de puxar o cordão para marcar no relógio e imitava o ruído. O bonde hoje estava mais perfeito. A primeira criança que quis sair dele, ficou em pé e fez o movimento de puxar o cordão, imitando também o ruído. O Julio instalou-se no consultório e esperou as clientes. Entra a primeira e ele pergunta: - Que tem seu filha?

Luisinha - Tosse.

Júlio - Então tomou quente, depois frio, depois quente outra vez.

Luisinha - Não. Examina a boneca, mas não tão bem quanto o Pedro.

Luisinha - Examine mais, examine melhor.

Julio - Dê xarope, compre na farmácia. Voltando-se para o Renato que tinha sido o motorneiro, sugeriu que fosse ser o farmacêutico. Este instalou-se ao lado da prateleira onde estavam as modelagens. Havia uma porção de garrafas de leite, feitas de massa pelas crianças e estas se tornaram vidros de remédios.

Entra a Domingas no consultório. Julio - Que tem seu filha?

Domingas - Gripe.

Julio - “então tomou quente, depois frio, depois quente outra vez”.

Domingas - Não.

Julio - Sim, porque está com gripe. Examina a boneca.

Domingas - Você não sabe examinar bem como o Pedro.

Julio entrega a boneca e diz: ponha-a bem coberta na cama.

Domingas: E o remédio?

Julio - Não dá remédio só fica na cama.

Domingas - Então ela não sara. Você não sabe ser médico, o Pedro só que é bom.

Julio fica irritado e diz: - Não dá remédio. Muitas vezes eu tem gripe na Hungria e o médico não dá remédio. Só fica na cama.

Domingas - Você não sabe nada. Retira-se zangada. (REIS b, 1940, p. 140)

No relato do dia 15 houve uma mudança de cenário. O primeiro médico retomou o seu posto enquanto seu substituto assumiu de volta o lugar de enfermeiro. Além disso, uma menina trocou de boneca, fato percebido pelo médico e pelo enfermeiro. Como uma das crianças relatou que a outra não havia aplicado a injeção por medo, eles decidiram ir à casa das crianças. Uma das meninas dá ordem: "Vamos arranjar depressa a casa que o médico vai lá" (REIS, 1940b, p.140). Ou seja, a casa teria de estar arrumada para a visita do médico, o qual, por sua vez, usou sua lancheira como pasta e outros materiais como utensílios médicos. O mais interessante é o comentário final, no qual outro aluno corrige o procedimento do médico.

Dia 15 -

O Pedro hoje compareceu e o Julio voltou a ser enfermeiro. As meninas repetiram a mesma cena do bonde e foram ao consultório.

Luisinha levava outra boneca.

Pedro - Que tem sua filha? (pegando a boneca) Mas é outra?

Luisinha - É.

Enfermeiro - Nasceu outra então?

Luisinha - É.

Pedro - E já nasceu doente?

Luisinha - Com tosse.

O médico examinou-a e deu o remédio. Entra a Maria Domingas.

Pedro - Está melhor?

Domingas - Esta.

Pedro - Deu a injeção?

Domingas - A Luisinha tinha medo de dar.

Pedro - Também quando as crianças estão muito doentes o médico vai a casa delas. Eu vou dar injeção em todas as crianças.

Flora - Vamos arranjar depressa a casa que o médico vai lá. Pedro foi buscar a pasta que costuma trazer com o lanche. Pôs dentro uma porção de pedaços de madeira, dizendo: - caixas de injeção, agulhas, algodão. Fechou a pasta, pôs o boné e saiu.

Julio - eu leva a mala, eu sou enfermeiro. Quando chegaram fingiram que tocaram uma campainha, entraram e cumprimentaram. O enfermeiro tirou tudo de dentro da pasta e colocou sobre a mesa. Deitou uma boneca, levantou a fralda e ficou segurando as pernas. Pedro pediu um vidro de injeção e deram-lhe uma garrafinha de barro. Colocou a agulha na boca da garrafinha e esperou algum tempo, isto é, que o líquido passasse para a seringa. Em seguida pediu algodão. Esfregou bem o lugar e com firmeza espetou a agulha na boneca. Esperou algum tempo e depois tirou a agulha e segurando esta com a mão direita, esfregava o algodão com a esquerda o lugar da injeção. Repetiu a mesma coisa para todas as bonecas. José, um dos meninos que assistia ao trabalho do médico, disse: Você é médico mas não desinfetou a agulha. Precisa ferver todas às vezes.(REIS, 1940b, p. 140)

Dia 16 -

A dramatização do dia anterior foi repetida, tendo o médico voltado a casa das clientes e feito injeção em todas as bonecas.

Este foi o último dia de aula. Vieram as férias.

(REIS, 1940b, p. 140)

Como foi possível observar, o relato da professora registrou elementos importantes no cotidiano vivido pelas crianças. O bonde, por exemplo, era indicativo do acelerado crescimento urbano que a cidade de São Paulo estava vivenciando, pois para se chegar ao médico não bastava mais caminhar. Outro elemento importante foi a alimentação, mais especificamente o leite "estragado" trazido como disparador da brincadeira.

De acordo com Olga Brites e Eduardo Silveira Netto Nunes (2012), em seu artigo sobre as infâncias e as propagandas nas revistas dos anos 20 a 50, a propaganda sobre a nutrição e alimentos destinados às crianças era bem numerosas e enfáticas. Ademais, essa época foi marcada pela alta taxa de mortalidade infantil decorrente, muitas vezes, de doenças

gastrintestinais que acometiam as crianças. Mesmo quando as doenças não causavam óbito, elas eram muitas vezes responsáveis por danos irreversíveis à saúde das crianças e ao seu crescimento físico. Para eles, ainda, muitos anúncios de alimentos (leites, farinhas, suplementos alimentares, tônicos, etc.) davam a entender que a própria condição infantil já era patológica, pois a criança não possuía o vigor físico e as aptidões psicológicas de um adulto. "A criança era apresentada como vulnerável, naturalmente frágil, doente" (BRITES; NUNES, 2012, p. 104). Assim, era possível acompanhar na brincadeira das crianças os papéis de pessoas adultas e os cuidados com as crianças, representadas pelas bonecas sempre doentes e necessitadas de cuidados especializados.

Dando continuidade à análise dos registros da professora Alice Meirelles, há também um trecho em que ela identifica um aluno proveniente de outro país. Cabe destacar que naquele momento a cidade de São Paulo recebia um enorme fluxo de imigrantes. O registro do modo como a criança se expressava na língua portuguesa é um indício das preocupações da professora:

AMOR AO PRÓXIMO

Teresa - D. Alice, Ofélia disse que está de mal comigo. Que é ficar de mal?

- Não sei. Quem sabe o que é ficar de mal?

Ninguém no grupo sabe responder. O japonêsinho que estava carregando os blocos, saí do canto e vem dizer:

Jaime.- Eu não "quer" bem você mais, "fica de mal".

-Ah! É isso? Então vamos conversar um pouco. (As crianças guardam os brinquedos e sentam-se perto de mim)

Então, ficar de mal é não querer mais bem a alguém. Vocês querem bem a seus irmãos?[...] (REIS, 1940b, p. 148)

Podemos dizer, então, que o caderno da professora Alice traz elementos que auxiliam a análise de suas fotografias, na medida em que as contextualiza em relação ao momento e ao lugar em que foram criadas. Além disso, as anotações permitem observar suas reflexões sobre as crianças de modo a entender como isso se refletia nas escolhas de enquadramentos, cenas e assuntos relevantes para o esforço de fotografar, revelar e guardar em um álbum. Por isso, segundo Kossoy

reconhecemos, investigamos, identificamos a partir do que vemos: o aparente (realidade exterior). No entanto, somos desafiados a decifrar e descobrir o que não vemos: o oculto da representação (realidade interior). Podemos entender a fotografia como sendo um fragmento visual do mundo em si, além do registro, repleto de fatos e histórias desconhecidas, que se acumulam desde a sua gênese do passado: o respectivo contexto histórico, social, político, cultural da época em que foi tomado o registro, a história das condições da produção da imagem, a história particular do objeto

fotografado, entre outras histórias que nos são reveladas pelos livros, pelas memórias dos contemporâneos, pela linguagem verbal. (KOSSOY, 2020, p. 77)

4.2.1 - O percurso fotográfico através do tempo

A fotografia 12 é uma das poucas fotografias, no acervo da professora Alice, que possuem identificação referente ao ano de 1923. Na imagem, é possível observar um grupo de crianças sentadas na grama e fazendo poses típicas de fotografias em espaços escolares. No que tange às limitações tecnológicas da época, além da precariedade da imagem, há de se destacar que o clique foi realizado no espaço externo em um dia com bastante luminosidade.

A análise do acervo de fotos da professora Alice Meirelles permite observar que o assunto das imagens se modificou ao longo do tempo. As primeiras imagens consistem em registros pontuais da turma, de apresentações e dramatizações das crianças. Posteriormente, ela passou a clicar grandes grupos na sala de aula. Somente nas fotos mais tardias é que ela passou a priorizar pequenos grupos de crianças com foco em suas ações, suas atividades, suas brincadeiras ou pesquisas. A trajetória dos critérios de registro das imagens está diretamente relacionada às propostas pedagógicas as quais a professora passou a seguir e fundamentar suas práticas, notadamente a perspectiva da Escola Nova. Um dos idealizadores, John Dewey, de acordo com Pinazza (2007, p. 74), "defende que as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo".

Fotografia 12: Crianças na grama (1923)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis

Na fotografia 13, por sua vez, observa-se um grande número de crianças dentro de uma sala de aula do Jardim de Infância. Num rápido olhar, notam-se grupos de crianças fazendo atividades distintas. Há algumas em pé, outras ainda ajoelhadas no chão, algumas brincam com um grupo, outras parecem fazê-lo sozinhas. Na sala, três grandes janelas ocupam amplo espaço na imagem e mostram a amplitude desta sala, porém na elaboração da fotografia as janelas também têm a função de fornecer luz. Por isso, podemos inferir que a escolha do local indica a existência de certos conhecimentos técnicos da professora.

Fotografia 13: Turma de crianças na sala de aula (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Dessa forma, recortei a fotografia em três partes com a intenção de capturar o olhar para as microcenas que aparecem na imagem. Montar e desmontar fotografias para observar de outro modo, enxergar outras coisas e interrogar o que se vê, nos moldes da proposição de Didi-Huberman (2015, p. 131) "uma imagem que me desmonta é uma imagem que me interrompe, me interpela, uma imagem que me deixa confuso, privando-me momentaneamente de meus recursos, faz-me perder o chão".

A fim de desmontar a fotografia, o primeiro excerto (Figura 15), da esquerda para a direita, é o mais emblemático. Nele há um grupo de cinco crianças em volta de uma mesa ao fundo. Uma das meninas olha para a professora no instante em que ela fotografa a turma, enquanto as outras duas concentram-se em algo que parece ser um papel sobre a mesa e o menino olha para o outro grupo de crianças.

É justamente esse grupo que chama a atenção, na periferia da fotografia, pois estas crianças não estão brincando e sobre suas mesas não há nenhum material. Essas crianças apenas observam, assistem, ou talvez esperem a sua vez para brincar. Há de se considerar que, embora grande, a sala abrigava um número grande de crianças, o que nos permite

levantar a hipótese de que a escassez de materiais fez com que a professora dividisse a turma em grupos e, assim, alternasse o uso dos materiais.

Figura 15: Excerto da fotografia 13 - canto esquerdo

Fonte: Recorte realizado pela autora

Em outro excerto (figura 16), há quatro crianças brincando em volta de uma mesa. Elas estão em pé e usam varetas, o que pode configurar uma brincadeira de pescaria, já que em seu caderno a professora Alice descreve uma atividade assim. Sentada sobre suas pernas, uma menina de costas observa em sua mão uma figura, diante de um quadro com várias formas penduradas. Ao seu lado, um menino, aparentemente sozinho, empilha blocos. A comparação entre os excertos sugere que a organização da sala de aula se baseia na ocorrência de várias atividades ao mesmo tempo. Trata-se de organização bastante distinta dos modelos que ainda hoje perduram e impõem a mesma tarefa para todas as crianças ao mesmo tempo.

Um detalhe salta aos olhos do observador atento, afinal nas imagens anteriores meninos e meninas utilizam vestimentas muito similares. Trata-se de espécie de avental, muito utilizado por cima da roupa. Esse avental, feito de tecido cru, era considerado como o uniforme do Jardim de Infância independentemente do gênero da criança. A constatação permite uma indagação sobre os tempos atuais, nos quais ainda persistem os hábitos de diferenciação, como, por exemplo, na atribuição de cores (azul para meninos e rosa para meninas), entre os gêneros.

Figura 16: Excerto da fotografia 13 - centro

Fonte: Recorte realizado pela autora

Figura 17: Excerto da fotografia 13 - canto direito

Fonte: Recorte realizado pela autora

No terceiro e último excerto (Figura 17), quem toma a cena é uma figura fantasmagórica. Trata-se de uma criança que se moveu rápido o suficiente para ter sua imagem esmaecida na fotografia. As limitações tecnológicas das máquinas fotográficas daquela época, especialmente em espaços com pouca iluminação, fazia com que as pessoas que se movessem rápido “desaparecessem” da imagem. Porém, mais do que “desaparecer” essa criança aparece como rastro, como sintoma de uma imagem sobrevivente. Afinal, é a menina que se move enquanto a cena acontece. É uma criança que brinca, que tem um corpo, que pensa e que desobedece ao comando. “Porque na imagem o ser se desagrega: ele explode e, ao fazê-lo, mostra - mas por tão pouco tempo - do que é feito. A imagem não é imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as coisas” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 126). Portanto, ela mostra mais do que as outras crianças que brincam ordeiramente na fotografia. Por um breve instante seu movimento capturado revela

que nem tudo é controlado ou pode ser previsto, uma vez que algo sempre escapa e fica assim registrado.

Ao retomarmos agora a fotografia inteira (Fotografia 13), veremos que há algo como se fosse um palco, um assunto que toma o centro da imagem. Dessa forma, a intenção de Alice parece ter sido querer registrar as crianças agrupadas fazendo atividades ou brincando com materiais diversificados, fazendo coisas diferentes ao mesmo tempo e dispendo seus corpos de outras maneiras. No entanto, podemos perceber que as mesas foram arrumadas em formato circular com um espaço livre ao centro e nas bordas, algumas crianças sentadas observavam outras crianças brincando. Essa reflexão é importante, pois as crianças à margem da imagem, em suas bordas, são quase imperceptíveis ao olhar desatento, costumeiramente tentando a focar somente o centro da imagem.

Ao observar as fotografias do acervo, pude notar que são poucas as fotografias da professora em que aparecem tantas crianças. Talvez, fotografar as crianças em pequenos grupos e de maneira mais aproximada fosse a melhor maneira de dar visibilidade para o que as crianças faziam. Na fotografia 13, é possível contabilizar vinte e oito crianças, número próximo às médias de 35 ou 40 alunos por sala da época. Posteriormente, a professora Alice obteve autorização para limitar sua turma em 30 alunos, um número um pouco menor que a média, mas ainda assim uma turma numerosa.

Fotografia 14: Jogo de cartas (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

A fotografia 14, apesar das semelhanças no que diz respeito ao uso das janelas como fonte de luz, já é resultado de uma estratégia diferente na elaboração e na composição da foto. A amplitude da sala deu lugar a um registro menor e mais específico, cujo assunto principal são as quatro crianças e o jogo de cartas.

A ordenação da cena, no entanto, sugere a ausência de espontaneidade e interferência da professora, afinal a disposição das cadeiras não está de acordo com o que se costuma ter nas salas de aula da Educação Infantil, mesmo naquela época. Ademais, o lugar vazio na mesa – o qual convenientemente permite um bom ângulo para a fotografia – não condiz com o posicionamento usual de um jogo de cartas, que supõe os pares jogando um defronte ao outro. Todavia, o fato da professora ter dirigido a fotografia não quer dizer que necessariamente as imagens são forjadas, ou encenadas para passar uma informação falsa. A chave verdade/mentira não é adequada para fazer a análise na medida em que ela não comporta diversos fatores importantes para a realização de uma fotografia, como, por exemplo, as intenções do autor (em nosso caso, apresentar a metodologia de trabalho junto às crianças) e as limitações tecnológicas. Ademais, vale observar que a fotografia traz também um silêncio, as crianças caladas com seus jogos de cartas se configuram em uma cena muito distante daquilo que costumamos recordar quando pensamos nas crianças brincando. A ordem e a disciplina também se faziam presentes neste espaço e traziam para as fotografias as marcas das crianças emudecidas em vários momentos, não nos deixando esquecer que educar também tem sido disciplina e controle dos corpos.

4.3 - As crianças nas fotografias

4.3.1 - Cuidados e organização da sala de aula

As crianças auxiliavam e participavam da organização da sala e da composição das paredes, que recebiam ilustrações de acordo com as temáticas estudadas (o que é possível perceber na cronologia das fotografias). Elas participavam de todo o processo e também eram responsáveis pela limpeza, ornamentação e cuidados da sala, como os arranjos de flores. Por isso, é interessante notar como a organização dos brinquedos e materiais, bem como a limpeza da sala foram assuntos recorrentemente fotografados pela professora. Várias fotografias da professora Alice abordavam o tema da organização ao registrarem, por exemplo, crianças com vassouras limpando restos de papéis que ficaram pela sala. A

importância da organização e da atribuição da responsabilidade às crianças também foi objeto de reflexão nos cadernos redigidos pela professora:

no 2º grau podemos dar algumas responsabilidades às crianças. Estas podem ser distribuídas semanalmente. Se o grupo for muito numeroso será conveniente fazê-lo de 3 em 3 dias, para que haja oportunidade para todos. Responsabilidades que podemos dar inicialmente: cuidar da ordem dos armários; cuidar da ordem das cadeiras; cuidar da biblioteca; distribuir material; limpar as mesas depois do lanche; servir água; cuidar da ordem dos cabides; cuidar das plantas e dos animais etc. (REIS, 1940b, p.155).

A organização dos brinquedos e dos materiais também era tarefa muito importante. Daí a relevância dos armários na altura das crianças, o que facilitava o acesso aos materiais ali acondicionados, tanto para pegá-los quanto para organizá-los e guardá-los. Nesse sentido, a professora Alice escreveu em seu caderno: "para isso é preciso que os armários sejam acessíveis, com lugar para todo o material e que haja determinações estabelecidas para garantir a ordem" (REIS, 1940b, p. 71).

De um ponto de vista mais formal, a análise da sequência das fotografias demonstra que a professora Alice experimentava uma diversidade de ângulos para retratar as crianças como assunto principal. Nesse sentido, é comum ter a impressão de que ela se abaixava à altura das crianças para captar melhor a imagem e a ação delas no momento escolhido para o registro.

Já no que diz respeito ao conteúdo curricular, as fotos registraram muitas crianças pesquisando sobre animais de fazenda. Ao confrontar as imagens, e suas legendas, às anotações do caderno 2 da Alice, foi possível perceber que se tratava do tema abordado com as crianças. Algumas fotografias trazem como legenda: "centro de interesse⁵ - vaca e leite". Também é possível notar nas imagens os cartazes espalhados pela sala. Em seu caderno há a seguinte recomendação:

Nem tudo que a criança quer conhecer temos à mão para mostrar-lhe. O que nos auxilia nesses momentos são as gravuras. Estas favorecem a aquisição de conhecimentos sobre o meio em que vivemos, sobre o mundo em geral e educam o gosto artístico. As que apresentarmos às crianças devem ser escolhidas, perfeitas, de colorido brilhante, porém agradável. No arquivo devem também existir gravuras artísticas, reproduções de alguns quadros célebres, que favoreçam a educação do gosto da criança (REIS, 1940b, p. 120).

⁵ De acordo com Dewey é o interesse da criança por algo, que a impulsiona a aprender e a buscar conhecimento para responder suas perguntas e a querer saber mais sobre o mundo. (KISHIMOTO, 2014).

Ao longo do tempo as propostas pedagógicas de Froebel sobre o Jardim de Infância foram complementadas e desenvolvidas por outros pedagogos e pedagogas. Por isso, em seu primeiro caderno, a professora Alice se dedicou a refletir, inclusive tecendo críticas, sobre as principais correntes pedagógicas da época. Um dos nomes mais importantes da pedagogia da época era o de Maria Montessori, cujos pressupostos consistem na "possibilidade do trabalho individual garantido pela liberdade e autonomia de escolha entre materiais disponíveis em ambiente organizado para o prosseguimento da aprendizagem" (ANGOTTI, 2007, p. 105). Dessa forma, caberia à professora observar a criança a fim de sempre oferecer suporte ao seu desenvolvimento além de respeitá-la nas suas necessidades e interesses. De acordo com Maristela Angotti:

A criança é reconhecida por Montessori como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo. Para tanto, precisa ter definida sua área de atuação, delimitadas suas possibilidades de escolha é permitida a liberdade de ação em um ambiente preparado com materiais preestabelecidos para que seus períodos sensíveis possam ser atendidos (ANGOTTI, 2007, p. 107).

A própria Alice relata afinidade com essas propostas, uma vez que "o método Montessori tem um grande valor, pelo fato de colocar a criança em primeiro plano, respeitando a sua personalidade e liberdade." (REIS, 1940a, p. 35). A admiração, contudo, não se dava sem ressalvas. Nesse sentido, ela criticava o excesso de foco nas atividades individuais da pedagogia montessoriana e enfatizava a importância de se construir oportunidades para as crianças agirem coletivamente. Outra divergência consistia na abordagem montessoriana da vida prática e cotidiana, as quais seriam abordadas de maneira superficial nos apontamentos de Alice Meirelles:

As lições de cortesia, e alguns exercícios de vida prática, são realizados na escola Montessori, num ambiente artificial. A criança recebe lições de cortesia como: abrir uma porta, oferecer um copo de água, dizer "bom-dia", isto tudo, numa situação artificial. As oportunidades, na vida diária, são inúmeras para a criança adquirir esses hábitos, e não há necessidade de lições especiais para tal (REIS, 1940a, p. 35).

Aqui reside a fundamentação pedagógica para o fato de que nas aulas da professora Alice, as crianças faziam parte da organização e decoração da sala de aula, da organização das brincadeiras, dos brinquedos e objetos. Eram estimuladas a organizarem seus próprios objetos e a resolverem algumas situações da vida no dia a dia, como amarrar sapatos e abotoar os casacos. Todos esses momentos eram vistos como oportunidades de

aprendizagem, sem estar especificamente descolados do cotidiano já experienciado pelas crianças.

Fotografia 15: Crianças limpam a mesa (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 16: Meninos organizam os blocos (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 17: Meninos guardam os blocos (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.2 - Os animais

Dentre as inovações da professora Alice Meirelles se destaca o uso didático de animais. Por isso, os animais também estiveram presentes em diversas fotografias da professora, tanto na sala de aula quanto no espaço externo do Jardim de Infância. Entre os bichos era possível encontrar peixes, pássaros e até mesmo um coelho. Em sintonia com a proposta de ensinar práticas e valores através de situações cotidianas, a realização de um projeto sobre os animais, provavelmente, tinha por objetivo estimular o estudo e o cuidado relativo aos bichos. Nesse sentido, é possível perceber que um coelho branco foi um dos animais mais recorrentes nas fotografias, como indicam seus diversos registros na gaiola, solto pela sala ou no espaço externo. Nas imagens, as crianças olhavam com curiosidade e atenção e também pareciam cuidar e brincar com o coelho (Fotografias 18 e 19).

Em seu caderno, novamente a professora explica o porquê da presença desses animais e sua importância para a aprendizagem das crianças. Essas premissas pedagógicas estavam diretamente relacionadas a uma das grandes influências da professora Alice: o pedagogo John Dewey. Segundo Mônica Pinazza esse pedagogo

destaca que a composição dos espaços, a natureza e a disposição do mobiliário e de outros materiais são elementos reveladores da concepção que se tem da prática educativa e adverte sobre a importância de promover

um ambiente que favoreça a construção, a criação e a investigação ativa da criança (PINAZZA, 2007, p. 77).

Assim, o papel das professoras deveria ser o de despertar o interesse e a curiosidade das crianças. As estratégias para atingir esse objetivo abarcariam ações como a composição de espaços, o provimento de materiais e até mesmo a ida a lugares que incentivassem a vontade de conhecer o mundo:

Para Dewey a criança é investigadora. [...] Isso se faz mediante um processo de investigação protagonizado pela criança, sob o olhar atento do adulto, que, tendo intenções claras em seu trabalho educativo, oferece suporte, organiza situações e registra as experiências em desenvolvimento (PINAZZA, 2007, p. 86).

Desta maneira, Alice sugeria aproveitar os espaços públicos nas redondezas da escola. Ora, o Jardim de Infância e a Escola Normal estavam na praça da República, o que pode sugerir que a professora Alice tenha saído com suas crianças para fora dos limites do Jardim. Alice fez anotações sobre esse assunto em seu caderno:

O estudo da natureza consiste em despertar e desenvolver o amor e interesse infantil pelas plantas, animais e na observação dos fenômenos naturais [...]. É claro que, nas escolas da cidade, não há tantas oportunidades para a observação direta da natureza. O espaço é quase sempre limitado, mas para isso podemos manter no "Jardim", aquários, gaiolas com coelhos, galinhas, canteiros ou vasos com plantas. Aproveitaremos, também, os parques públicos, quando são próximos do estabelecimento. Na falta absoluta de meios para observação direta, recorreremos as gravuras e aos livros de informações. (REIS, 1940b, p. 124)

Os animais dentro do espaço do Jardim seriam algo a ser estudado, compreendido e investigado de maneira afim aos pressupostos de Dewey. "Assim como o cientista deve apropriar-se de seu objeto de investigação em um laboratório, também a criança deve ter tempo para interagir com o material" (PINAZZA, 2007, p. 80). Ainda segundo Pinazza, as proposições de Dewey contemplavam a ideia de que

trabalhar na perspectiva de laboratório significa levar os alunos a aprenderem a descobrir, instigando sua curiosidade, equipando-os com os métodos de averiguação de processos, enfim, tornando-os sujeitos de seu próprio conhecimento (PINAZZA, 2007, p. 81).

Fotografia 18: Um coelho na sala (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 19: Meninas com um coelho no colo (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 20: Crianças e bonecas observam o peixe (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.3 - O plantio do milho

Para além dos animais, os vegetais também se configuravam, na prática e na concepção de Alice Meirelles, como possibilidade de aproximar os alunos da natureza. Dessa forma, no acervo de imagens podem ser encontrados registros de crianças trabalhando com cultivos agrícolas, tais como alface e algodão. Ela reforça em seu caderno a importância dessas experiências com as crianças:

a necessidade do contato das crianças com a natureza e exercício ao ar livre, torna imprescindível na instalação de um "Jardim da Infância", terreno suficiente para a jardinagem, observação de plantas; criação de aves, animais etc. As atividades recreativas, parte integrante do programa, exigem terrenos para jogos, tanque de areia e galpões cobertos para os dias chuvosos (REIS, 1940b, p. 70).

Nesse sentido, existe uma série sequencial que desperta a atenção por permitir acompanhar a evolução da atividade. Trata-se de atividade envolvendo o cultivo de pés de milho. Na sequência é possível observar o cuidado que as crianças têm com a plantação, além da passagem do tempo evidenciada pela altura das crianças e das plantas (Fotografias 22, 23 e 24). Logo após a sequência do crescimento ela também registrou a finalização do processo,

com as crianças colhendo e degustando o milho (Fotografia 26). As crianças olhavam com orgulho para o prato, sorriam, pareciam felizes com o que haviam conseguido. Ao final da sequência, percebe-se a importância da dinâmica processual e cotidiana nas propostas pedagógicas da professora Alice Meirelles, uma vez que o sentido da atividade e o protagonismo discente eram paulatinamente construídos.

Fotografia 21: Crianças iniciando o plantio de milho (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 22: Crianças cuidam das mudas (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 23: Crianças regam e observam o crescimento do milho (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 24: Crescimento do milho (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 25: Crianças colhendo o milho (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 26: Crianças com o milho colhido (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 27: Crianças posam para a fotografia degustando o milho (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.4 - Exercícios e banhos de sol

O espaço exterior à sala de aula não se limitava, na perspectiva pedagógica de Alice Meirelles, à mera alegoria da natureza (atividades de plantio e cuidado com animais), pois era também o espaço de cuidado com o corpo (Fotografia 29). Por isso, no segundo caderno da professora havia recomendações sobre os exercícios físicos e os banhos de sol:

A divisão do tempo para a secção "Jardim da Infância", isto é, para as crianças de 5 a 7 anos, também deve ser feita de acordo com as atividades higiênicas, de alimentação e repouso. A manhã será ocupada pelos banhos, visita médica, ginástica e atividades ao ar livre. Depois do almoço virá o repouso que nesta secção não passará de meia hora. O período que fica entre o repouso e o jantar, destinaremos as atividades do "Jardim da Infância" (REIS, 1940b, p. 69).

O cuidado e o controle dos corpos são elementos característicos da modernidade. Por isso, o crescimento das cidades e sua urbanização, a qual também suscitou preocupações sobre a saúde e a higiene, foi acompanhado pelo incremento do interesse pelos esportes. Além disso, o uso político dos esportes contribuía para a construção da ideia de um país jovem e vitorioso (PRIORE, 2017).

Assim, em seu estudo sobre as revistas femininas do período Freire (2006, p. 211) comenta: "os banhos de sol e o incentivo às mães para que levassem seus filhos à praia eram parte de um movimento – capitaneado pela Higiene e encampado pelas revistas femininas – que defendia a necessidade do exercício físico para adultos e crianças". Ou seja, tanto os exercícios físicos quanto o banho de sol faziam parte de um programa que levava em consideração a saúde e desenvolvimento das crianças.

Dado que a escola era um dos elementos de construção da modernidade, esse programa também fazia parte do cotidiano de alunos e professores como indica a presença, desde 1890, da ginástica no currículo da Escola Normal e na Escola-Modelo (GOLOMBEK, 2016). No caso das turmas da professora Alice, diversas fotos registram momentos ao ar livre. Na fotografia 28, por exemplo, uma fila de crianças descia as escadas com as mãos na cintura, em um gesto que sugere algum tipo de exercício físico.

Ademais, é fundamental apontar a presença de uma criança negra, uma vez que só foram identificadas duas crianças negras no conjunto do acervo digitalizado das fotografias referentes ao Jardim de Infância. Esse é um dado interessante para refletir. Afinal, a presença

das duas crianças em um ambiente majoritariamente ocupado por classes sociais elevadas, seriam essas duas crianças pertencentes a alguma família negra que logrou ascensão social? Ou, tendo-se em vista que o Jardim de Infância também atendia os filhos dos funcionários, estariam as crianças negras nessa condição? Muito embora a pesquisa documental não tenha nos fornecido respostas precisas a essas questões, é preciso anotar que a quase ausência de crianças afrodescendentes nos retratos está diretamente relacionada às continuidades das lógicas racistas e escravocratas que ainda vigoram no país, 130 anos após o fim da escravidão.

Fotografia 28: Crianças descem as escadas em fila (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 29: Crianças deitadas na grama (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.5 - Do lado de fora

A fotografia 30 apresenta uma visão panorâmica do pátio. Assim, a professora está longe das crianças, provavelmente de um lugar mais alto, com intuito de enquadrar o maior número de crianças possível. As crianças estavam brincando sem nenhum adulto visível por perto, o que nos permite levantar a hipótese de que se tratava de alguma espécie de intervalo. As crianças permaneciam quatro horas diárias no Jardim de Infância. Durante esse período, havia três recreios: dois deles parciais, de dez minutos cada e um geral de trinta minutos. Metade do recreio geral, quinze minutos, era destinado à alimentação, geralmente na sala e com auxílio das professoras. Nos quinze minutos restantes as crianças poderiam ir ao jardim brincar livremente, porém, sempre sob os olhares atentos das professoras (GOLOMBEK, 2016).

Parece ter sido neste momento que a professora Alice capturou essa imagem. O registro fotográfico indica a importância atribuída ao momento para a professora, afinal era no brincar livre característico da ideia de “recreio” que as crianças constituíam seus agrupamentos de amigos, estabeleciam relações com seus pares e com os elementos presentes no espaço. O registro imagético, inclusive, mostra as crianças com brinquedos, além de sugerir a ocorrência de várias brincadeiras.

Em seu caderno a professora Alice também tratou do papel da brincadeira e da atividade lúdica para o desenvolvimento pedagógico das crianças:

a vida da criança está dividida entre o sono, alimentação e o brinquedo. Ela nunca está desocupada. O jogo absorve-a inteiramente, é para ela, como diz Findlay, "uma necessidade como comer e dormir". Ela brinca porque quer brincar, porque sente nisso prazer, e não há outro objetivo nessa atividade. Se observarmos as crianças quando estão livres, veremos que estarão todas ocupadas, seja em coisas boas ou não. Estarão trabalhando, brigando, empurrando, mas em atividade, o que para elas significa brinquedo. Para a infância o jogo equivale, também, ao trabalho (REIS, 1940b, p. 76).

Na fotografia 31, de 1929, Alice registrou um grande número de crianças em frente à escadaria do prédio do Jardim de Infância. Novamente é possível perceber uma tentativa de reproduzir um clichê muito utilizado pelos fotógrafos ao registrarem as turmas escolares. Entre sorrisos e gestos das crianças, o mais interessante nesta fotografia é a presença de alguns brinquedos. Uma boneca grande e outra menor, no colo de uma das meninas, e ainda um urso de pelúcia no colo de outra. Vale destacar que a boneca grande está ao centro da fileira das meninas sentadas em cadeiras e também se encontra de pé, como se o intuito fosse igualar sua altura à das meninas e, assim, destacar sua importância. Em outra fotografia da mesma turma, as bonecas apareceram novamente, reforçando que, de alguma maneira, esses brinquedos faziam "parte da turma".

Além dos brinquedos "da turma", diversos jogos foram registrados nas fotografias de Alice. Kishimoto (1996) recorda que a pedagogia escolanovista valorizava os jogos e as brincadeiras infantis como elementos muito importantes para o autodesenvolvimento da criança. O lúdico, nessa perspectiva, seria um modo natural de educar e desenvolver as crianças.

Porém, Kishimoto propõe uma distinção entre jogo e brinquedo: "diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação tanto a seu uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam a sua utilização" (KISHIMOTO, 1996, p. 18). O brinquedo seria, então, um objeto que serviria como suporte para a imaginação das crianças. Através dele as crianças representariam aspectos da vida real e expressariam seus pensamentos e sentimentos. O jogo, por sua vez, possui um sistema de regras a serem seguidas de modo que um o mesmo objeto, a depender de diferentes regras, pode servir para diferentes jogos (KISHIMOTO, 1996).

Na cidade de São Paulo do início do século XX, a presença dos brinquedos nas fotografias é um indício da classe social atendida pelo Jardim de Infância. Mary Del Priore (2017, p. 415) desenvolve o seguinte argumento: "brinquedos existiam, mas importados da Europa, de fábricas na Inglaterra, Alemanha e França. Desde o século XIX, de lá chegavam bonecas de porcelana, trenzinhos de lata e soldadinhos de chumbo. Eram, todavia, privilégio de poucos, apenas da classe alta". Segundo a mesma autora, nesse período, a fabricação nacional dava seus primeiros passos com os imigrantes europeus em produções artesanais oriundas de pequenas oficinas ou dos fundos de suas casas (PRIORE, 2017).

A brincadeira foi um tema importante nas fotografias da professora. Os brinquedos retratados, contudo, não se limitavam a brinquedos prontos, pois apareceram também outros tipos de materiais que cumpriram os papéis de brinquedos, tais como a água e a areia. Havia no Jardim de Infância algo semelhante a um tanque de água. Nesse espaço as crianças brincavam, seja agitando a água ou colocando para navegar seus barquinhos de papel, apesar do frio sugerido pela presença de casacos (Fotografia 33). Em seus registros a professora Alice assinalou a importância da água para sua prática pedagógica: "ÁGUA. Brincar com água é outro grande prazer da criança" (REIS, 1940b, p. 66). Ademais, em consonância com as premissas do protagonismo do fazer, é possível observar na fotografia 35 os barquinhos feitos de dobraduras de papel. A professora também anotou em seu caderno algo os fazeres denominados "artes industriais":

DOBRADURA - Toda a criança gosta de brincar com papel. No "Jardim" podemos oferecer-lhe essa ocupação com valor educativo. Quando ela recebe uma folha de papel, começa a dobrar, fazer rolinhos, modifica a sua forma. Se sugerirmos fazer uma coisa conhecida como um envelope, um quadro, ela fará com interesse e curiosidade, sentindo-se criadora. A dobradura feita com o único fim de aprender a dobrar o papel e adestrar a mão, não interessa a criança. É preciso dar uma finalidade ao que vai realizar, e não terminar a atividade colocando os trabalhos no cesto de papéis (REIS, 1940b, p. 133).

As árvores do Jardim também eram elementos da estratégia pedagógica da professora Alice Meirelles, pois além de parte das brincadeiras surgiam como desafios às crianças. A fotografia 34 registra a tentativa das crianças para subir em uma árvore. Os meninos e meninas envolviam-se juntos na empreitada, o que sugere a criação de laços de solidariedade e coletividade. A opção de registrar essa brincadeira das crianças demonstra a importância atribuída pela professora a esse momento.

Na fotografia 35, por sua vez, podemos notar um brinquedo típico de praças, existente em várias cidades: o escorregador. Esse tipo de brinquedo, e por consequência sua brincadeira, pouco apareceu nas fotografias da professora. Desperta a atenção a altura desse brinquedo, pois, se considerarmos que cada criança tinha no mínimo um metro de altura, pode-se afirmar que o escorregador tinha no mínimo dois metros de altura. Porém, ao observar a imagem, tem-se a impressão de que a altura dessa estrutura chega bem próximo à altura do telhado do coreto que aparece logo atrás, efeito que pode ocorrer devido ao enquadramento feito por Alice ao tirar a fotografia. O escorregador parece ser feito de ferro e também a maioria das crianças que brincavam ali parecem ser meninas. Há ainda a captura da imagem de uma criança no instante em que ela escorregava pelo brinquedo.

Nas fotografias da professora Alice, verifica-se que as crianças, tanto os meninos quanto as meninas, usavam cabelos curtos. Os meninos adotavam um corte mais curto e as meninas geralmente com o corte na altura do queixo, no estilo *la garçonne*⁶ da época (PRIORE, 2017, p. 375). É interessante observar que um dos elementos de distinção de gênero, os enormes laços nos cabelos das meninas, só pode ser encontrado em ocasiões e dias específicos, tais como as fotografias de turma, uma vez que não são vistos nas cenas que retratam o cotidiano e o espontâneo do Jardim de Infância.

Outra reflexão pertinente é a dificuldade recorrente de identificar o gênero da criança. De acordo com Vânia Carvalho, Guilherme da Silva Abranches em seu Manual de Higiene da Infância, de 1866, recomendava que as meninas não usassem nenhuma vestimenta apertada, nem luxuosa ou com rendas. O manual preconizava também que as meninas com grandes tranças ficavam mais fracas e nervosas, o que melhorava ao lhes cortarem os cabelos. Carvalho encontrou a mesma recomendação do corte de cabelo 53 anos depois, na Revista Feminina de 1919 (CARVALHO, 2008, p. 239). Em artigo da Revista Feminina de 1924, cujo título é "A moda infantil", é possível ler seguinte trecho:

Na toilette infantil o fator principal, como acima dissemos, consiste na simplicidade. A graça da criança não deve ser prejudicada, tolhendo-se-lhe a liberdade de movimentos, como muitas pessoas, mal orientadas à respeito, costumam fazer. O luxo, na criança, é sempre um perfeito anacronismo. Principalmente em se tratando de crianças de tenra idade. Quanto às cores deve se dar a preferência, sempre, aos tons claros e alegres, tons vivos, mesmo, de que a infância gosta, e que além disso emprestam ao menino ou

⁶ Segundo Michelle Perrot (2007, p.60), em 1900, o feminismo europeu reivindicava a liberação do corpo. Com isso se descontinuou o uso do espartilho, as saias ficaram mais curtas, assim como os cabelos. Após a Grande Guerra, o trabalho feminino acelerou a aceitação deste corte, que fazia as mulheres se parecerem com os homens e inspiravam juventude, modernidade e emancipação.

menina um ar de vivacidade e desenvoltura esplêndido (REVISTA FEMININA, 1924, p.12).

A citação da revista é interessante por conceber a infância a partir da noção de mobilidade. Afinal era esse atributo que determinava as características, por exemplo, de uma boa indumentária infantil, a qual deveria ser simples de modo a facilitar os movimentos. Outro apontamento relevante é o que diz respeito à preferência que as crianças mantinham pelas cores vivas. Observa-se, assim, que não são separados por cores os gêneros, neste caso, colocando os "tons vivos" e cores claras tanto para os meninos quanto para as meninas.

Ainda sobre gênero, a observação do canto esquerdo da fotografia 31, mostra uma menina de uma pose interessante. Essa pose remetia às melindrosas, figura muito presente nos anos 20. De acordo com Alexandre Vieira da Silva Melo e Alcileide Cabral do Nascimento (2014), chamadas de *flapper* na Inglaterra, as *garçonnes* na França, no Brasil, as melindrosas apareceram nos centros urbanos, vindas das classes médias: "as moças dos anos 1920 passavam bons momentos dos seus dias copiando modelitos estrangeiros, ora do cinema, ora das revistas, além de imitar suas poses, modo de caminhar, gestos, etc." (MELO; NASCIMENTO, 2014, p. 20).

Ainda, conforme a autora e o autor:

Todas elas tinham em comum a aparência bem trabalhada, os cabelos curtos com cortes "*a la garçonne*" acabando nas orelhas e com a nuca raspada, a maquiagem forte, as saias pouco abaixo ou mesmo por cima do joelho, os lábios pintados de vermelho carmim e em forma de coração, a indiferença em deixar os braços a mostra, o fato de depilarem as pernas, de desenhar suas sobrancelhas, usarem pequenos chapéus estilo *cloché* e sapatilhas de amarrar, demonstravam um comportamento diferenciado daqueles que se esperava a uma moça "comum" da época, pois fumavam, dirigiam, dançavam ritmos quentes (MELO; NASCIMENTO, 2014, p. 17).

Contudo, vale destacar que a associação entre a pose da menina, com as pernas suavemente arqueadas e a mão estendida na altura da cintura, e as referências das revistas ilustradas ou o cinema, constitui apenas uma hipótese para explicar o gesto mencionado. Afinal, o gesto não deixa de ser uma resistência à pose esperada/orientada pela professora. A criança torna-se, ainda que brevemente, autora do seu gesto na imagem. Gobbi (2011) reflete em seu artigo sobre os usos sociais das fotografias em espaços escolares sobre a relação entre aquela que fotografa e quem é fotografada. Em que pese toda a orientação e tentativa de controle da professora em relação à pose das crianças, o resultado final da fotografia admite

certas mudanças. Por essa razão, a imagem obtida tende a expressar uma ideia de espontaneidade tão própria das crianças. A autora ainda prossegue:

É naquilo que acreditamos sobre a forma como as crianças devem ser apresentadas para o outro que essa fotografia se forma e passa a existir. É o imaginário que temos sobre a infância que passa a ser materializado na foto, trata-se de possíveis representações de diferentes infâncias (GOBBI, 2011, p. 1225).

Em nosso caso, isso se traduz no fato de que a professora Alice era a autora da fotografia, bem como a que selecionava as imagens, as revelava e colecionava em álbuns. Por isso, são a partir das perspectivas e concepções de Alice que as infâncias são representadas nas imagens, carregando, assim, uma noção de como as crianças deveriam ser apresentadas aos olhares dos outros.

Fotografia 30: Recreio das crianças (s.d.)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 31: A turma de crianças e brinquedos (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 32: Crianças brincam de ioiô (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 33: Brincadeira com dobradura de barquinhos na água (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 34: Crianças subindo na árvore (s.d.)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 35: Crianças no escorregador (s.d.)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.6 - Do lado de dentro

As próximas fotografias, separadas nesta seção como "do lado de dentro", referem-se às imagens criadas, pela professora Alice, dentro da sala de aula do Jardim de Infância e retratam as crianças vivenciando e ocupando esse espaço específico.

No quadro de concepções pedagógicas da professora Alice Meirelles, o lúdico – e mais especificamente o jogo – ocupa um lugar fundamental. O jogo é uma ferramenta importante para estimular o desenvolvimento físico, social-moral, emocional, intelectual e educativo da criança. Nas palavras de Meirelles:

O jogo é uma atividade essencialmente social. Mesmo a criança de 2 anos que brinca só, e não admite ainda o jogo em grupo, gosta de brincar ao lado de outras crianças. Iniciado os jogos em grupo, ela aprende a viver em sociedade, adquire hábitos de cortesia, de auxílio mútuo. Aprenderá, também, a respeitar uma autoridade, a obedecer regras, a agir como chefe e como subordinada, a lutar por um grupo, a ganhar e a perder, aprenderá enfim, a viver (REIS, 1940b, p.77).

Essa centralidade do jogo na perspectiva pedagógica se traduz na frequência com que o assunto foi retratado em suas imagens. Como é possível notar nas fotografias (36, 39,40, 41

e 42) que tornam as crianças jogando (seja com brinquedos, seja com objetos ou blocos construídos) nas principais temáticas das imagens dentro da sala.

Além do jogo, a pesquisa também foi recorrentemente um dos assuntos registrados nas imagens. Na fotografia 37, por exemplo, as crianças olhavam com bastante atenção um objeto que parecia ser uma balança. A postura e os gestos das crianças indicam que elas pareciam experimentar o objeto, na medida em que seus corpos expressavam toda a atenção ao que estava acontecendo. Atrás das crianças, no quadro negro, consta um desenho bem parecido com a balança manipulada pelo grupo. Os traços tortos e inseguros são evidências de que pode ter sido um desenho feito por uma criança. Para além disso, é possível compreender que as crianças pesquisavam e entravam em contato com as temáticas de maneiras bem diversificadas, tais como a vivência presencial da experiência (Fotografia 37 e 20), ou então através de desenhos disponibilizados nos quadros e nas paredes (Fotografia 40,41 e 44). Alice buscou compor a cena a ser fotografada, trazendo para a imagem as crianças, os jogos, os painéis e os livros que dispunha em sua sala, demonstrando a complexidade do seu trabalho.

Outro aspecto da dinâmica de dentro da sala de aula presente nos registros imagéticos é a presença de crianças mais velhas, as quais, como na situação da fotografia 38, orientavam os mais jovens em suas mesas. Como o Jardim ficava dentro da Escola Normal Caetano de Campos e por lá também havia a escola de Aplicação, a separação por idade poderia ter alguma flexibilidade intencional, na medida em que crianças mais velhas compartilhavam conhecimentos com as mais novas.

Fotografias de construção com blocos grandes também ganham importância no álbum da professora. Esses blocos foram inspirados no material de Froebel, tal como registrado pela professora Alice em seu caderno:

o material que usamos atualmente são os primeiros "dons" de Froebel ampliados, em grandes proporções, o que permite construir em tamanho suficiente para ser usado pelas crianças. (Pg.) Os blocos pequenos são usados, na falta dos grandes, porém reunidos em sacos que possam conter maior quantidade (REIS, 1940b, p. 131).

Na época de sua inauguração, em 1896, o Jardim de Infância seguiu uma pedagogia inspirada em Froebel, com algumas adaptações. Essa pedagogia consistia no uso de materiais típicos de jogos, chamados de dons ou dádivas. Gabriel Prestes encomendou este material dos Estados Unidos e eram basicamente: bolas de borracha coloridas, cubos, cilindros, esferas de

madeira, cubos que se subdividiam em partes menores, tábuas pequenas triangulares e quadradas, varinhas, anéis. Também havia vários tipos de materiais para atividades específicas: desenho, tecelagem, alinhavo, recorte, picagem, dobraduras e modelagens. (GOLOMBEK, 2016). De acordo com Kishimoto (2014, p. 51): “ao valorizar a autonomia e o interesse da criança Alice abandona o uso tradicional dos dons e ocupações froebelianos e recria seu uso possibilitando às crianças a expressão do imaginário, na construção de objetos do mundo vivido por elas”.

Alice fez uso desses materiais com outra abordagem, além de adaptá-los para sua realidade com as crianças. Ainda conforme Kishimoto (2014) os blocos pequenos dos dons de Froebel incentivariam apenas o trabalho individual das crianças, ao passo que os blocos grandes possibilitariam o trabalho coletivo das crianças e o uso do espaço fora das mesas, o chão.

A construção registrada na fotografia 39 dialoga com a temática trabalhada pelas crianças e pela professora Alice sobre os animais da fazenda. Na imagem é possível perceber um personagem recorrente nas fotografias de Alice, trata-se de um menino muito louro e de cabeça baixa. O cenário no qual menino louro ocupa o centro parece ser o de uma construção de uma área rural, pois é possível observar a presença de várias figuras de animais dentro do cercamento feito de blocos. Os outros brinquedos presentes na cena, uma casinha pequena e um carro grande, reforçam a ideia de que se tratava da construção imaginária de um ambiente rural.

No lado esquerdo da mesma fotografia (Fotografia 39) foi registrado um menino ocupando uma cadeira e apoiado na mesa. Ele parece manejar um lápis, desenhando ou escrevendo. Ao fundo há no cavalete um desenho feito pelas crianças e na frente da professora, uma cadeira com o que parece ser jornal. Um outro monte de jornais também pode ser encontrado em cima da mesa da professora. O fácil acesso ao jornal, indicado pelos lugares que ocupam na sala, provavelmente era uma estratégia de Alice especialmente no que diz respeito à altura das crianças. Em seu caderno a professora escreveu sobre a importância do acesso das crianças aos diversos tipos de material do Jardim de Infância:

o material do "Jardim da Infância", para ter valor educativo, deve favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e social. Na sua escolha devemos considerar, então, se ele dá oportunidade aos exercícios físicos e musculares, se provoca reflexão, se dá oportunidade de criar e de trabalhar em grupo. Os brinquedos que forem postos à disposição das crianças, devem ser simples e sugestivos, e não muito perfeitos e completos. Estes não

permitem que elas sintam necessidade de criar alguma coisa ou aperfeiçoá-las para completar o ambiente. Devemos considerar, também, a higiene e segurança do material. Deve ser de fácil a limpeza, lavável se possível, que não seja um depósito permanente de pó (REIS, 1940b, p. 72).

As construções feitas pelas crianças da professora Alice poderiam perdurar por dias. Afinal, ao contrário das outras salas que eram utilizadas por outras turmas nos turnos alternados, a autorização obtida pela professora para a redução do número de crianças também contemplava o uso exclusivo da sala.

A importância das construções em bloco não escapou das anotações da professora:

depois dos 4 anos já constroem coisas que são determinadas previamente, já fazem planos para realizar a construção. Desperta nesta época o interesse pelo trabalho das companheiras e começam a trabalhar em grupo. Aprendem, então, a dividir o material, a discutir o plano que pretendem realizar. A construção feita neste período já não é logo desfeita para ser substituída por outra, mas é conservada e melhorada cada dia (REIS, 1940b, p.130).

Vale lembrar que havia na cidade de São Paulo um grande fluxo de imigrantes, inclusive aqueles que abandonaram as atividades agrícolas para viverem e trabalharem na cidade, seja no artesanato, no comércio, nas oficinas ou ainda nas fábricas recém-instaladas. (PRIORE, 2017). Por isso, não causa estranheza o fato de que em seus registros Alice tenha apontado a existência de um menino vindo do Japão e ainda outro da Hungria. Ela relata as dificuldades dessas crianças em se adaptar ao português.

A fotografia 41 nos mostra outra brincadeira. O tema não é mais a fazenda, pois talvez o interesse desta turma de crianças, prerrogativa da Escola Nova, tenha se voltado para os transportes marítimos. Por isso, a construção e a representação de um barco à vela no meio da sala, utilizando blocos grandes. Logo atrás estava um cartaz em um cavalete em que é possível ver figuras de barcos. Seriam indícios da instrução sobre a construção ou o sobre funcionamento desses veículos? Um olhar mais atento para a imagem permite observar que se trata apenas de exercícios de divisão. Ainda assim, é fundamental observar que o cartaz estava na sala, e apareceu na fotografia, por algum motivo, já que a professora fazia questão de enfatizar a importância das imagens para o aprendizado das crianças:

todo enfeite desnecessário deve ser eliminado, mesmo que seja objeto ou gravura finíssima. A decoração deve ser feita de acordo com o interesse predominante no momento e inteiramente modificada quando surgir novo assunto. É preciso evitar a confusão no espírito da criança. A simplicidade, a

ordem, a tranquilidade, dão ao "Jardim" um aspecto agradável e são fatores importantes para a educação infantil (REIS, 1940b, p.71).

Dessa forma, pode-se imaginar que, além do barco, havia o interesse em saber quantas pessoas o veículo poderia carregar. Os barcos e a locomoção naval, então, poderiam ser instrumentos de estímulo à curiosidade matemática das crianças. Sobre o ensino de números e cálculos a professora trouxe em seu caderno que, muito embora esta não devesse ser a principal preocupação da jardineira na aprendizagem das crianças, os interesses das crianças se fossem nesse sentido deveriam ser estimulados e respondidos. "O ensino do cálculo não deve preocupar a jardineira, pois a sua tarefa não é instruir as crianças. Ela poderá aproveitar as oportunidades que estas apresentam com o seu interesse pelos números, para exercícios que favorecem o desenvolvimento mental" (REIS, 1940b, p. 126).

Na fotografia 42, o clique fotográfico eternizou um exemplo de estímulo cotidiano ao cálculo: um grupo de crianças que brincavam de comprar e vender. O menino que fazia o papel de vendedor sorria orgulhoso de seu papel na brincadeira. Uma mesa diferente, provavelmente dobrável, carregava legumes e itens de verdade em que há papéis espetados, possivelmente marcando os preços dos produtos. Um menino ao lado esquerdo parece um auxiliar nessa brincadeira, enquanto do lado direito meninas se amontoavam para participar ou da brincadeira ou da fotografia. A menina da frente tem algo em suas duas mãos. Possivelmente algo para carregar o que comprou e algo para levar o dinheiro, reproduzindo assim a vida social. Vale a pena levantar algumas indagações tendo em vista as características da época e o envolvimento das crianças, só as meninas comprariam os legumes? Isso indicaria que essa era uma tarefa feminina? Da mesma maneira os garotos que assumem o papel de trabalhadores do comércio. Em suas reflexões, a professora chamou essas representações de dramatização, aproximando a brincadeira das crianças ao teatro:

MEIOS PARA ESTIMULAR A DRAMATIZAÇÃO ESPONTÂNEA - Um ambiente bem organizado estimula dramatizações de atividades observadas no lar e na vida social. Essas dramatizações são muito comuns e a criança as inicia muito cedo. Exemplos: - brincar de casinha, organização da vida de família, brincar de médico. Brincar de vendedor ambulante, de escola, de loja, de veículos, serviço de trânsito etc. [...] Muitas vezes, ao dramatizar, ela sente necessidade de material para tornar mais viva a representação. Nesse caso vai investigar e obter o que deseja para completar o seu trabalho. Outro valor encontramos no momento em que ela distribui e planeja a dramatização. Para isso põe em atividade a imaginação aprendendo a julgar, e a melhor observar, e a ter mais confiança em si (REIS, 1940b, p. 137).

Como demonstram as fotografias de Alice, a sala de aula se modificava de acordo com a brincadeira das crianças. As mesas e cadeiras ganhavam outra função e significado, enquanto alguns objetos alimentam as brincadeiras e as aproximavam do real. Entretanto, novamente é necessário assinalar que o semblante das crianças nas fotografias nos causa certo estranhamento. Da mesma forma, os olhares de preocupação para a professora na hora da pose, ou suas cabeças abaixadas durante a brincadeira com blocos, as bocas fechadas emudecidas. Todas essas manifestações sugerem o silêncio e o disciplinamento dos corpos, que insistem em se fazer presentes até mesmo nos momentos mais lúdicos.

Fotografia 36: Crianças agrupadas com jogos de animais (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 37: Crianças observam uma balança (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 38: Crianças confeccionando pipas (s.d.)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 39: Brincadeira de fazenda com blocos (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 40: Meninos brincam com blocos (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 41: Barco à vela com blocos (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 42: Crianças brincam de mercadinho (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.7 - Os meninos e as meninas

Na fotografia 43 é possível observar o que parece ser um time de futebol, constituído somente de meninos. O da ponta à direita carrega uma bandeira enquanto o menino agachado ao centro está com uma bola. Todos usam o avental do Jardim de Infância e, por isso, o que desperta atenção são os calçados, notadamente os do menino que está com a bola. O sapato em questão assemelha-se a uma chuteira, seus cadarços são diferentes, além do aspecto de um calçado mais reforçado, tal como o da sua meia. Vale destacar, contudo, que os outros meninos também usam calçados diferentes em relação aos utilizados cotidianamente, os quais, por sua vez, eram utilizados tanto por meninos quanto por meninas.

Ao olhar para esta imagem, as crianças e o posicionamento dos seus corpos nos são familiares, pois de alguma maneira, fazem parte do repertório daqueles que a observam. Conforme Kossoy, "A interpretação das imagens tem estreitas conexões com a experiência, o conhecimento, as convicções morais, políticas, ideológicas, o meio social, a bagagem cultural de cada um. Sua interpretação varia completamente de acordo com o repertório do intérprete" (KOSSOY, 2020, p. 107). Por isso, é nosso repertório que faz com que identifiquemos nessa cena um time de futebol e não uma equipe de outro esporte. Em seu caderno a professora fez a seguinte anotação: "as crianças maiores têm grande interesse por qualquer jogo organizado com bola. Mas, se colocarmos uma à disposição dos meninos, não há dúvida de que o jogo escolhido será o '*foot-ball*'. Num recreio muito amplo poderemos permiti-los" (REIS, 1940b, p. 90).

É sabido que o "*foot-ball*" já era praticado em algumas escolas da elite em que estudavam os filhos dos barões do café. Esse esporte, que vinha da Inglaterra, ganhava cada vez mais adeptos das elites, antes mesmo de se tornar popular em nosso país. Em São Paulo, Charles Miller teria trazido suas experiências ao ter estudado na Europa e logo se difundiram clubes na cidade, cujos jogadores e praticantes pertenciam às famílias tradicionais. Nesta época as mulheres apenas assistiam aos jogos de futebol, trajadas elegantemente, embora já participassem de outras práticas esportivas, tais como o tênis, por exemplo (PRIORE, 2017). Nesta fotografia (Fotografia 43), porém, não há meninas, já que os times de futebol na época eram essencialmente masculinos.

Essa talvez seja a razão para o fato de que nas fotografias feitas pela professora não há imagens de meninas brincando com bola. As meninas foram registradas muitas vezes em

diversas outras brincadeiras, principalmente relacionadas aos cuidados com a casa. A fotografia 44, por exemplo, indica que em um canto da sala a professora montou um lugar para essa brincadeira. O ambiente simulava uma casa daquela época, provavelmente de classe média alta, já que apareciam elementos como o telefone, algo não tão popular na época. Os espaços eram delimitados, tentando representar os diferentes cômodos que constituem uma casa, como a cozinha, sala de jantar e dormitórios. Em contraste com a fotografia 13, em que havia muitas mesas, cadeiras e crianças, essa imagem nos mostra um grande espaço livre para brincar. Isso permite pensar que a professora tenha retirado parte deste mobiliário de maneira a permitir o trânsito livre das crianças, além de proporcionar a liberdade de brincar em outros espaços como o chão e o espaço externo. Na reflexão da professora, encontramos que:

a atividade infantil, na idade pré-escolar, exige instalações amplas, que permitam o seu movimento constante. Ora, essa liberdade para se movimentar só é possível se houver espaço suficiente para todas as crianças. Faltando este, elas serão obrigadas quase que à imobilidade, o que trará prejuízo ao seu desenvolvimento-natural e a aquisição de bons hábitos, como aprender a usar da liberdade, ter iniciativa, cooperar, etc. (REIS, 1940b, p. 70).

As reflexões da professora sobre o espaço do Jardim de Infância também abarcaram os materiais necessários para “favorecer o desenvolvimento intelectual e social” dos meninos e meninas:

MATERIAL QUE FAVORECE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E SOCIAL:

Casa da boneca: - mobílias para as diversas dependências. Estas devem ter algumas peças como mesas e cadeiras, que possam ser usadas pelas crianças.

Mesa e cadeira.

Armário para a louça.

Cama e guarda-roupa.

Banheiro. Objetos de "toilete".

Fogão e panelas.

Material para limpeza: vassouras, baldes, etc.

Ferro e tábua para passar roupa.

Telefone.

Boneca e vestidos para as diversas estações.

Carro para a boneca. (REIS, 1940b, p. 73)

Na lista proposta pela professora Alice Meirelles, muitos brinquedos tinham o objetivo de reproduzir a vida adulta, seus fazeres e suas profissões. Cabe destacar, nesse sentido, que muitas vezes os materiais elencados por Alice reproduziam os estereótipos de gêneros vigentes na época: "para os meninos, pequenos jogos de ferramentas, caldeirinhas de

fábricas e trenzinhos. Para as meninas, objetos que as preparassem para a futura vida doméstica - bonecas, panelinhas e fogões" (PRIORE, 2017, p. 416).

As brincadeiras com os cuidados com a casa e as bonecas se estendiam para fora da sala. Na fotografia 47 um balde com água, roupas das bonecas e o movimento de esfregar os tecidos, remetiam à rotina de uma casa e ao papel da mulher nesse cotidiano. Assim, outra cena registrada (Fotografia 48) pela professora Alice parece muito familiar, como um grupo de meninas com tecido e agulha tentando costurar algo.

É digno de nota que as imagens das brincadeiras relacionadas aos afazeres domésticos de cuidados com a casa e com os filhos (bonecas) não tenham registrado a presença dos meninos. Porém, embora em alguns relatos da professora eles cumprissem papéis relacionados ao cuidado, os meninos em geral assumiam papéis relacionados ao mundo público, tais como os de motorneiro, médico, enfermeiro ou vendedor. Alice, como a maior parte das pessoas no começo século XX é bom frisar, naturalizava as diferenças entre os gostos dos gêneros, por isso em suas reflexões pedagógicas importância atribuída à liberdade e à escolha das crianças não se traduzia em uma crítica às questões de gêneros:

JOGOS LIVRES:- Os jogos livres podem ser coletivos e individuais. Nesses jogos as crianças têm liberdade para brincar e escolher o seu brinquedo. Podem brincar sós ou em grupos, com material ou sem ele. No recreio notamos que os jogos prediletos dos meninos são aqueles em que entra a corrida. (Ver pg.) As meninas; mais fortes, também se associam a esse brinquedo. As mais sensíveis, mais fracas preferem brinquedos mais tranquilos. Na sala, o jogo preferido pelos meninos é a construção. As meninas procuram a boneca, os jogos educativos (REIS, 1940b, p. 91).

Fotografia 43: Meninos e o time de futebol (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 44: Meninas brincam de casinha (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 45: Meninas brincando de casinha (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 46: Meninas brincando de casinha (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 47: Meninas estendendo roupa no varal (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 48: Meninas costurando (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

4.3.8 - Os livros e a leitura

Na fotografia 49 é possível verificar uma novidade, trata-se de uma mulher adulta. Não é possível afirmar ser a professora Alice Meirelles, por isso a hipótese mais provável é de que se trataria de uma estagiária. Sabe-se que o Jardim de Infância, no intuito de servir como modelo para as normalistas, recebia muitas estagiárias da Escola Normal Caetano de Campos, para que estas pudessem ver na prática como seria educar as crianças neste espaço escolar.

Alice Meirelles defendia o uso de histórias e contos, desde que respeitado o desenvolvimento da criança. Por conta disso, ela sugeria livros de gravuras grandes para as crianças menores e livros com mais textos para as crianças maiores. Desse modo, as histórias poderiam estar presentes em todas as idades da Educação Infantil:

FINALIDADE DA HORA DO CONTO: - As histórias alegram e distraem as crianças. Despertam o espírito infantil e abrem novos horizontes à sua imaginação. Conseguiremos, também, que formem hábitos de atenção, de ouvir e de criticar os fatos. Além dessas finalidades, tem valor para sugerir “projetos” ou estimular novas atividades como dramatizações, jogos, trabalhos manuais etc. Despertarão, também, o gosto pela literatura (REIS, 1940b, p. 121).

A imagem traz a moça, à frente das crianças, que segurava um livro grande indicando para as crianças o texto e as gravuras. Ao seu lado uma vitrola, a qual provavelmente reproduzia uma música para acompanhar a história. Alice defendia que todas as salas do Jardim de Infância possuísem uma biblioteca: “cada classe do “Jardim da Infância” deve ter uma biblioteca. Os livros serão selecionados de acordo com o desenvolvimento mental das crianças” (REIS, 1940b, p. 119). Em consonância com o pressuposto do protagonismo discente, vale destacar que os livros não apareciam somente nas mãos dos adultos ou em momentos específicos. Afinal, em várias fotografias (Fotografias 50 e 51) é possível ver as crianças lendo os livros em diversos lugares e momentos. Havia, então, crianças com livros espalhados pela sala, algumas ocupando as mesas e cadeiras enquanto outras estavam acomodadas no chão, de modo que seus corpos pareciam livres para escolher a melhor posição.

Na fotografia 51 é possível ler em um dos livros nas mãos da menina o título em inglês “Dogs”, além de observar a figura bem grande de um cachorro. A menina que lê este livro não estava sozinha, pois o menino com feições nipônicas a acompanhava no exercício

da leitura. Ou seja, podemos imaginar que os livros estavam à disposição das crianças e que elas podiam escolher diferentes atividades e ocupar os espaços de maneiras diferentes. O livro com o título em inglês indica a variedade no acervo da biblioteca da sala, contemplada inclusive com volumes de outras línguas. Em seu caderno a professora ressaltou:

Para o 3º grau do "Jardim", onde as crianças são capazes de atenção mais demorada, e de interpretação pormenores das gravuras, podemos proporcionar os livros de histórias mudas, livros com ilustrações, com informações sobre o nosso país, sobre ciência, vida e costumes em outros países, e todas as histórias conhecidas ilustradas. Um dos meios de despertar o interesse por um livro e contar a sua história e explicar as suas gravuras. Quando ela conhece o seu conteúdo, procura mais vezes o livro. Os livros de gravura desenvolvem o espírito de observação, estimulam a linguagem e dão oportunidade à aquisição do hábito de concentrar a atenção e de conservar e respeitar o livro (REIS, 1940b, p. 119).

Dessa forma, é necessário compreender o que está posto para além das imagens. Em nosso caso, as crianças prestam atenção à história contada por mero dever? A análise da representação escolar, especialmente a imagética, deve problematizar o quanto a espontaneidade e o movimento são de fato acolhidos. Afinal, é necessário levar em consideração que as crianças estão em um ambiente escolar e sob os cuidados de sua professora, em um contexto de contradições entre o controle dos corpos e a premissa do zelo, a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Fotografia 49: Contação de histórias (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 50: Crianças lendo livros (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Fotografia 51: Crianças com livros e outras atividades (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Finalmente, neste capítulo contemplamos as ideias de infância no início do século XX na cidade de São Paulo, bem como as preocupações acerca da sociedade quanto ao futuro das crianças. Analisamos, também, os registros e anotações dos cadernos da professora Alice e o quanto os mesmos deixaram pistas para fazermos as análises de suas imagens. Estas, por sua vez, foram trazendo informações acerca das representações de infância dentro do espaço escolar, demonstrando que, diante das prerrogativas da escola nova, e das inovações implementadas pela professora, a aprendizagem deveria ocorrer diante da atividade das crianças e seus interesses, o que não excluía as tensões existentes sobre autonomia, disciplina e a moralização da infância. Com todas essas considerações em mente, passemos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO O ÁLBUM SE FECHA

Fotografia 52: Meninas brincando em roda (1935)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

Em nossa última imagem (Fotografia 52), podemos observar uma roda de crianças brincando, olhando umas para as outras, possivelmente cantando ou recitando parlendas, enquanto reproduziam gestos, movimentos. A cena representada na fotografia acima provavelmente é familiar às nossas representações de infância. Ao contrário, a imagem nos chama a reavivar lembranças, senão as nossas, ao menos da ideia de infâncias que imaginamos nas escolas. Ao imaginarmos as crianças pequenas em um ambiente escolar pensamos na alegria em aprender, na possibilidade de brincarem juntas, num espaço agradável e ensolarado. A fotografia afeta nossas emoções e, por isso, imaginamos quem eram essas crianças, do que brincavam, se eram amigas. Criamos narrativas e histórias.

Os escritos de Kossoy (2016, p.137) lançam luz à nossa análise na medida em que recordam que a fotografia revela o que se queria mostrar. Ela traz para quem a observa a aparência das coisas. Por exemplo, a imagem de uma infância feliz, bem cuidada, plena e saudável não se faz por acaso, uma vez que é fruto de uma seleção, de um enquadramento que recorta essa realidade. Assim, a realidade é transformada em outra, a realidade dessa fotografia.

As intenções da professora Alice podem ser percebidas quando analisamos suas escolhas. Ela, por exemplo, buscou se aproximar das crianças que seriam fotografadas, fazendo com que estas ocupassem quase totalmente a imagem. Alice provavelmente selecionou algumas crianças para compor a cena escolhida de modo a eternizá-las em seus registros. A escolha também ocorreu entre quais imagens seriam reveladas e comporiam os álbuns de sua trajetória. Por isso, cada clique, utilizando-nos das palavras de Kossoy (2020, p. 53), pode ser visto como um esforço de criar “um retângulo eterno que armazena essas informações e emoções”.

Evidentemente, as representações de infância criadas pela professora Alice Meirelles não estavam deslocadas de outras imagens que circulavam à época, seja nas revistas ou nas propagandas de publicidade. Havia um modo de ver as crianças, um modo de pensar as infâncias centradas na ideia de saúde. A tarefa da educação era a de ensinar a importância de um corpo robusto e saudável capaz de realizar esforços. Ademais, era necessário um corpo higienizado, com roupas limpas e cabelos presos ou curtos. Essa noção de higiene não se limitava ao corpo, pois alcançava também o ambiente pelo qual circulavam os corpos e a própria formação moral dos indivíduos. Segundo Olga Brites,

foi argumento corrente no Brasil nos anos 30 a 50 que a criança precisava possuir corpo e mente sãos: daí a necessidade de investimentos em escolaridade, hábitos de leitura necessários para a formação do cidadão e da Nação saudáveis. Num país como o Brasil, onde os índices de analfabetismo tinham sido, até então, bastante elevados, investir na infância, alfabetizando, seria corrigir vários desvios da Nação. Esses problemas apareceram em vários materiais da imprensa destinados à infância ou a ela relativos e a publicidade manteve-se articulada a tais preocupações (BRITES, 2000, p. 264).

As crianças nas fotografias, em geral, refletiam a classe social atendida pelo Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos como indica a branquitude da vasta maioria das crianças registradas. Vale observar também que, a maior parte das crianças retratadas por Alice apareceu limpa e “higienizada”, mesmo em espaços que provavelmente elas se sujariam como o tanque de areia, o tanque de água e no plantio do milho.

Por outro lado, é possível perceber a ação das crianças na organização da sala e a autonomia em escolher materiais e brinquedos, assim como no ato guardá-los depois. Também é possível perceber que a prática pedagógica de Alice Meirelles tinha na flexibilidade um de seus princípios. Desse modo, a autonomia das crianças era estimulada de diversas formas, tais como a alteração nos móveis da sala de aula e na adaptação dos

materiais às possibilidades das crianças. As situações cotidianas, dessa forma, apareciam como mote para mobilizar interesses, orientar atividades e promover os valores da educação moral, relacionados ao catolicismo próprio à identidade da professora.

O espaço abarcado pelos registros da professora Alice Meirelles não se restringiam ao âmbito interno da sala de aula. Assim, as dependências escolares externas à sala de aula também forneceram registros nos quais as crianças pareciam interagir entre si nas atividades que buscavam proporcionar algum contato com a natureza (cuidado com os animais e o cultivo agrícola). Nos retratos dessas, e de tantas outras atividades as crianças parecem muito interessadas em construir perguntas, em manifestar curiosidades, na medida em que eram incentivadas a pesquisar, observar, entender e compreender o mundo. A valorização atribuída pela professora Alice Meirelles à autonomia da criança pode ser encontrada nas suas reflexões sobre o conceito de “liberdade”:

LIBERDADE DE AÇÃO:- A primeira condição para o desenvolvimento intelectual, assim como para o desenvolvimento físico, é a liberdade de ação. A criança tendo liberdade é levada pela curiosidade, a investigar e a explorar o ambiente onde vive. Encontra, então, ocasiões para numerosos exercícios sensoriais e também problemas que ela procura resolver. (REIS, 1940b, p. 94)

Sabemos que a criança do "Jardim" sente necessidade de falar, e à medida que se vai desenvolvendo quer saber o nome das coisas, comunicar-se com outras companheiras, com os adultos, quer contar o que viu, o que fez. Para isso é necessário que ela tenha liberdade para falar com a jardineira, com as outras crianças, durante seus brinquedos, nas dramatizações, nas atividades que realizam em grupo, nas palestras e discussões. (REIS, 1940b, p. 114)

As citações demonstram que, na perspectiva de Alice, as brincadeiras, aparentemente espontâneas, não se esgotam em si mesmas. Ou seja, não se trata de mero “brincar por brincar”, afinal o lúdico deve ser articulado a determinadas condições e intenções pedagógicas. Essas intenções remetem quase sempre à moralidade e aos papéis que a criança deverá desempenhar ao atingir a idade adulta. Dessa forma, constatamos que a professora escutava as crianças, acolhia suas ideias, suas manifestações e interesses, para assim conduzi-las. A disciplina era, então, conseguida de outra maneira com o uso de recursos diversos aos dos castigos físicos, especialmente a amorosidade e o afeto. Na síntese proposta pela professora:

RESPEITO ÀS AUTORIDADES: - Sem a autoridade não haverá organização, ordem e direção. A criança, naturalmente, reconhece na jardineira uma autoridade. Esta, porém, só será mantida se a jardineira souber adquirir a confiança das crianças. A autoridade não se impõe pela

força, com gritos, mas pela afeição e pela firmeza de agir e de falar. (REIS, 1940b, p.154)

A questão de gênero provavelmente é o maior exemplo dos valores da “educação moral” na prática pedagógica de Alice. Por isso, embora a maioria das fotografias registre a presença dos meninos e das meninas, é possível perceber a divisão de gênero em algumas atividades. O futebol, por exemplo, para os meninos e brincadeiras de casinha para as meninas. A divisão, contudo, não era estanque como indica o relato de Alice sobre a dramatização que envolveu meninos, interpretando papéis ligados ao mundo público, e as meninas, desempenhando papéis tipicamente domésticos, brincando juntos com bonecas.

Outro aspecto a ser ressaltado na produção imagética da professora é a ausência de conflitos entre as crianças e também conflitos entre elas e a professora. As crianças foram retratadas, imageticamente, como seres obedientes que entendiam suas tarefas, respeitavam a vez dos colegas e não subvertiam o uso dos materiais e brinquedos, salvo por motivos de dramatização ou brincadeira. Ou seja, as imagens não correspondem ao que a professora anotou em seu caderno sobre a indisciplina:

MEIOS PARA MANTER A DISCIPLINA - A disciplina será baseada no conhecimento da criança, na psicologia infantil. Considerando as características da idade pré-escolar, verificamos que há causas materiais que podem provocar a indisciplina. Exemplos: - A falta de espaço para um grupo de crianças que tem necessidade contínua de movimento; mobiliário inadequado; como bancos fixos, ou em má disposição, que exija a passividade das mesmas; o prédio mal localizado, onde o barulho perturbe a tranquilidade do ambiente; uma classe mal arejada, o número excessivo de alunos e a falta de material didático (REIS, 1940b, p.157).

Neste trecho, a professora atribui as causas da indisciplina das crianças às questões materiais, especialmente nas que dizem respeito ao espaço, e à falta de conhecimento da psicologia infantil. A afirmação evidencia a força da influência da psicologia desenvolvimentista, que define por faixa etária o que se deveria esperar da criança em relação ao seu desenvolvimento, nas concepções de Alice. Dessa forma, inspirada por essa corrente, a professora recomendava atividades simples para as crianças menores de modo a aumentar o nível de complexidade conforme a idade. Nesse sentido, ela desenvolveu o argumento das razões que levavam os alunos à indisciplina:

não só causas materiais, mas também, a falta de cuidado com a saúde, o desconhecimento da evolução mental da criança e causas morais, dão origem a esse problema. Exemplos: A falta de exercícios ao ar livre; a má distribuição de atividades, isto é, atividades que exigem atenção continuada,

umas seguidas das outras; atividades fortes ou fraca, em desacordo com o desenvolvimento da criança; a falta de oportunidade para o trabalho individual, exigindo dela sempre o trabalho em grupo e determinado. Como causas morais podemos citar: castigos e prêmios injustos; a falta de orientação educativa no lar, provocando choques entre a criança e a jardineira ou o grupo; maus exemplos dos adultos, como: falta de ordem, atraso frequente etc. (REIS, 1940b, p.157)

A citação apresenta o registro de que havia desacordos e desentendimentos entre as crianças e a jardineira. As explicações para os desajustes residiriam fundamentalmente em relações externas à sala de aula, ou seja, os maus exemplos dos adultos ou a falta de orientação destes para com suas crianças. Pode-se inferir das reflexões de Alice que o processo pedagógico também possuía o papel de adentrar a casa das famílias e instituir o jeito “certo” de se educar as crianças. Essa última percepção de Alice estava em consonância com os discursos de sua época, os quais imputavam à ciência um caráter “civilizacional”. Sobre as características do pensamento científico da época, Brites sintetiza:

Médicos, pedagogos, artistas, fotógrafos, jornalistas e publicitários falavam da infância, elaboravam projetos interpretativos e apresentavam propostas no sentido de educar informalmente família, criança e mãe e a sociedade como um todo, distribuíam conselhos e normas tendo em vista um vir-a-ser das relações humanas, pensando na criança como realizadora de um projeto que consagrava a sociedade idealizada (BRITES, 1999, p. 258).

Assim, as crianças que aparecem nas fotografias da professora Alice, não “escapavam” a uma imagem idealizada de infância, calcada na ideia de saúde e higiene. Ao mesmo tempo, essa idealização buscava potencializar também os aspectos próprios das crianças, tais como, a curiosidade, a brincadeira, o movimento e a imaginação.

A partir dessa constatação, uma primeira reação possível, no tocante à análise de imagens, seria suspeitar de que a produção fotográfica da professora estaria repleta de mentiras e encenações. Contudo, como buscamos demonstrar nos primeiros capítulos da presente pesquisa, o binômio mentira/verdade não é adequado para analisar uma produção imagética. Nesse sentido, é mais interessante observar as imagens como resultantes das representações de infância com que a professora Alice tinha contato na sua experiência de vida. Diversos fatores, então, devem ser levados em conta para compreender essas representações, tais como o período histórico, a classe social e até mesmo o contexto geográfico, afinal Alice estava em uma cidade caracterizada por um intenso ritmo de modernização.

Por isso, podemos afirmar que as fotografias da professora Alice são relevantes, na medida em que expressam como eram construídas as representações de crianças naquele período, no Jardim de Infância. Ou seja, trata-se de imagens-textos, portadoras de conhecimentos diversos, narrativas e memórias. De acordo com Gobbi (2011, p. 1227), "a fotografia é capaz de direcionar a forma como a sociedade compreende a escola e a infância que nela vive e constrói", pois através delas é possível construirmos maneiras de vermos, compreendermos as infâncias, ao mesmo tempo, que reforçam suas representações.

As fotografias da professora Alice são relevantes, pois expõem como eram construídas as representações de crianças naquele período, no Jardim de Infância. Também mostram, sob a perspectiva da professora, como as crianças vivenciavam esse espaço, como brincavam, do que brincavam, como se relacionavam, quais eram seus interesses, curiosidades, mas também o quanto eram disciplinadas e submetidas ao controle adulto neste espaço para a infância da elite paulistana. Kossoy reafirma que "o objeto, uma vez representado na imagem, se refere a um novo real: dramatizado, deformado, valorizado esteticamente, idealizado, ideologizado" (KOSSOY, 2020, p. 41). Ou seja, as infâncias que observamos nas fotografias da professora não podem e não devem ser tomadas como as infâncias de fato vividas naquela época, já que as fotografias trazem outra coisa. Trazem o recorte da realidade, segundo a perspectiva da professora Alice, sobre o que era conveniente entender por infância dentro do espaço escolar.

Alice era uma mulher do seu tempo e, por isso, carregava contradições típicas dos inovadores. Assim, foi necessário apresentar um pouco sobre sua vida, sua carreira e os significados de ser uma mulher na cidade de São Paulo no início do século XX. Uma mulher que ousou ter sua profissão e ser independente, mesmo que isso impedisse a formação de sua própria família. Sua ousadia também pode ser encontrada em sua ambição intelectual de pensar e problematizar a Educação Infantil e nos diversos movimentos de que participou. Alice viveu com intensidade a sua dedicação à educação, atrelada aos ideais republicanos, que pretendiam expandir o ensino público por todo o país e que depositavam na Educação toda a esperança de construir uma cidade ou país mais "civilizado".

Em sua produção intelectual sobre a pedagogia, as contradições de Alice Meirelles também se fizeram presentes. Assim, muito embora seu modo de ver as crianças e pensar a Educação Infantil seja considerado inovador, ela acreditava que a educação das crianças deveria ser moralizante. Ao mesmo tempo, sustentava uma prática pedagógica ancorada na

liberdade da criança que utilizava a sua autonomia para construir uma criança disciplinada, adequada às regras de convivência e à ordem. Na esteira das concepções de seu tempo, Alice não admitia o ócio e também achava que a criança, sem o direcionamento do adulto, poderia no futuro tornar-se uma delinquente.

Em suma, essa pesquisa abordou alguns aspectos das infâncias no Jardim de Infância Caetano de Campos na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, representadas através do olhar e das fotografias da professora Alice Meirelles Reis. Na análise de sua produção imagética consideramos sua identidade, como mulher, profissional e religiosa. Procuramos explorar as tensões decorrentes dessas múltiplas identidades ao entender a fotografia enquanto fonte documental da expressão das representações infantis em um espaço escolar, destinado à pequena infância.

Fotografia 53: Crianças com blocos pequenos (1929)

Fonte: Álbum fotográfico de Alice Meirelles Reis (Museu da Educação e do Brinquedo)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Raquel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANTONACCI, Maria Antonieta Martinez. A escola e seus equipamentos. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

AQUINO, Livia. **Picture Ahead: a Kodak e a construção do turista-fotógrafo**. São Paulo: Ed. Autor, 2016.

ARCE, Alessandra. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

BACCI, Cláudia. História, feminismo y politica: una entrevista com Joan Wallach Scott. **Rey Desnudo - Revista de Livros**, Buenos Aires, año II, v.2, n.4, pp.89-98, mar./jun. 2014. Disponível em: < <https://www.reydesnudo.com.ar/rey-desnudo/issue/view/Otono2014>> Acesso: 18 mar. 2020.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.

_____. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Rua de mão única**. São Paulo, Brasiliense, 1987. v.2.

BORGES, Jorge Luis. Funes, O memorioso. IN: BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas**. São Paulo: Globo, 1999. v.1.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRITES, Olga. Imagens da Infância: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930 a 1950. **Projeto História**, São Paulo, v.19, pp.251-264, nov. 1999. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/756>>. Acesso: 10 jun.2019.

_____. Infância, higiene e saúde na propaganda (usos e abusos nos anos 30 a 50). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.20, n.39, pp.249-278, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v20n39/2989.pdf>> . Acesso: 10 jun.2019.

_____; NUNES, Eduardo Silveira Netto. Infâncias e propagandas em revistas: anos 1920 - 1950. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, PR, v.16, n.1, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/issue/view/516>>. Acesso: 28 ago. 2019.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAETANO, Ana. Práticas fotográficas e identidades: a fotografia privada nos processos de (re)construção identitária. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6, Lisboa, 2008. **Anais...** Disponível em: <<http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/569.pdf>>Acesso: 13 jul. 2019.

CALVINO, Ítalo. Coleção de areia. In: CALVINO, Ítalo. **Coleção de areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANABARRO, Ivo. Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. **Revista Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, RS, v.31, n. 2, pp.23-39, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1336>>. Acesso: 13 jul. 2019.

CARNEIRO, Maria Luiza T.; KOSSOY, Boris. **O Olhar Europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX**. São Paulo: EDUSP, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola do olhar. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. IN: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e Artefato: O sistema doméstico na perspectiva da cultura material - São Paulo, 1870 - 1920**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. IN: NOVAES, Adauto. (Org.). **O olhar**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1988.

CHÉROUX, Clément. **La fotografía vernácula**. México, DF: SERIEV, 2014.

CORREIO PAULISTANO. Hemeroteca. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=24215&url=http://memoria.bn.br/docreader#> Acesso em: 04/12/2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DIÊGOLI, Leila Regina; MAGALDI, Cassia Regina Carvalho de. O edifício. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

DUBOIS, Phillippe. **O ato fotográfico**. Campinas: Papirus, 1993.

ECAR, Ariadne Lopes; RABELO, Rafaela Silva. Alice Meirelles Reis e o jardim de infância: cenário de inovação. In: GONÇALVES, Diana Vidal; VICENTINI, Paula Perin. (Org.). **Mulheres inovadoras no ensino: São Paulo nos séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

ENTLER, Ronaldo. Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios. In: SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

FABIAN, Johannes. Colecionando pensamentos: sobre o ato de colecionar. **MANA**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, pp.59-73, jan./jun. 2010.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1994.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos: discurso maternalista em revistas femininas (Rio de Janeiro e São Paulo, década de 1920)**. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, esquecer, escrever**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GOBBI, Márcia. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mario de Andrade**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2004.

_____. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p.1213-1232, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/6fwQKVB6bFtkzpZMSNJnqRP/?lang=pt>>. Acesso: 08 ago. 2019.

GOLOMBEK, Patrícia. **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

IBRAHIM, Carla Jacques. **As retratistas de uma época: fotógrafas de São Paulo na primeira metade do século XX**. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo: das origens a 1940**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez. 1996.

_____. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis (1923 -1935)**. São Paulo: PoloBooks, 2014.

_____; SANTOS, Maria Walburga. A Educação Infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: Um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, Uberlândia, 2006. **Anais...** Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/58TizukoMorchidaKishimoto_MariaWalburgaSantos.pdf>. Acesso: 31 mar. 2017.

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

KOSSOY, Boris. **Dicionário Histórico-Fotográfico Brasileiro**. São Paulo: Instituto Moreira Sales, 2002.

_____. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê, 2014.

_____. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê, 2016.

_____. **O encanto de narciso: reflexões sobre a Fotografia**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2020.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, pp.5-19, mai./ago. 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso: 19 mai. 2019.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LEITE, Maria Cristina Stello. **Crianças na cidade: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MACIEL. Laura Antunes. Uma praça para a República. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

MAIA, Cláudia de Jesus. **A invenção da solteirona: conjugalidade moderna e terror moral - Minas Gerais (1890 - 1948)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. **Grammaires de L'individu**. Paris: Éditions Gallimard, 2002.

MELO, Alexandre Vieira da Silva; NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. Melindrosas em Revista: Gênero e sociabilidades do início do século XX. (Recife, 1919 - 1929). **História Revista**, Goiânia, v.19, n.3, p.11-32, out. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/33409>>. Acesso: 02 abr. 2021.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MUSEU DA CIDADE DE SÃO PAULO. Acervo fotográfico. Disponível em: <<http://www.acervosdacidade.prefeitura.sp.gov.br/PORTALACERVOS/ExibirItemAcervo.aspx?id=437730>>. Acesso: 05 fev. 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v.10, pp.7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso: 08 ago.2019.

PEREC, Georges. Notas sobre los objetos que ocupan mi mesa de trabajo. In: PEREC, Georges. **Pensar, Clasificar**. Barcelona: Editora Gedisa, 1986a.

_____. Notas breves sobre el arte y el modo de ordenar libros. In: PEREC, Georges. **Pensar, Clasificar**. Barcelona: Editora Gedisa, 1986b.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PINAZZA, Mônica Appezato. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira: República - Memórias (1989-1950)**. Rio de Janeiro: Le Ya, 2017.v.3.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil, 1890-1930)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

REIS, Alice Meirelles. **Caderno I**. 1940a.

_____. **Caderno II**. 1940b.

REIS, Maria Candida Delgado. **Tessituras de destinos: mulher e educação (São Paulo, 1910/20/30)**. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. Masculino/Feminino: Fragmentos de uma construção assimétrica. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

REVISTA FEMININA. A moda infantil, n. 122, jul. 1924 Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6270>. Acesso: 25 out. 2020.

ROSA. João Carvalho Ribeiro Trinité. **Por que tiramos fotografias?**. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

SÃO PAULO. **Diário Oficial**. 1945. Imprensa Oficial. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso: 04 dez. 2020.

_____. **Diário Oficial**. 1949. Imprensa Oficial. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br>. Acesso: 04 dez. 2020.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: SEVCENKO, N. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v.3.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, pp.71-99, jul./dez. 1995.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Tânia Soares da. **“Da Panacéia para Hygéa”: crianças, mulheres e famílias no discurso médico - São Paulo, 1920-1930**. São Paulo: e-Manuscrito, 2018.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

TANURI, Leonor Maria. A Escola Normal no Estado de São Paulo: de seus primórdios até 1930. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

VIANA, Ieda. As fotografias escolares na pesquisa em História da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, Curitiba, 2013. **Anais...** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7925_5890.pdf>. Acesso: 13 jul. 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestros (América Latina, 1870-1930). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 497-521, set./dez. 1992.

_____. Escola Normal: Nacional ou Estrangeira?. In: REIS, Maria Cândida Delgado. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da historiada instrução pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

ZERWES, Érika. A mulher moderna como fotógrafa na guerra: Margareth Michaelis e Kati Horna. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 51, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510012.pdf>>. Acesso: 07 fev. 2021.