

AS EXPOSIÇÕES INTERNACIONAIS E A DIFUSÃO DAS CRECHES E JARDINS DE INFÂNCIA (1867-1922)¹

*Moysés Kuhlmann Junior**

Resumo O artigo estuda a difusão das instituições de educação infantil no interior das exposições internacionais, no final do século XIX e início do século XX — quando foram consideradas como propostas *modernas e científicas*. Analisam-se regulamentos, álbuns, catálogos, relatórios, etc, referentes às exposições e também aos congressos relacionados ao tema, ocorridos durante as mesmas. Questiona-se a caracterização que — a partir da consideração de que as instituições têm origens diversas — atribui a dimensão educacional apenas ao jardim de infância, em oposição a uma função assistencial das demais. A segregação do atendimento das crianças pobres visava a sua submissão e controle moral. Evidencia-se que tanto creches, como salas de asilo e jardins de infância foram difundidos como estabelecimentos educacionais, diferenciando-se em função do público e da faixa etária a que se destinavam. Considera-se que educar não é necessariamente uma prática emancipatória e que o assistencialismo se configurava ele mesmo como uma proposta educacional para a pobreza.

Palavras-chave: Educação infantil; História social; História da educação; Assistência; Exposições internacionais.

Abstract This article studies the diffusion of the early childhood education institutions through international exhibitions, in the late XIX and early XX centuries. These institutions were considered as being based on *modern* and *scientific* proposals. The text analyzes regulations, albums, catalogues, reports, etc, related to these exhibitions and to the congresses which focused upon this theme, during the expositions. Discussed is the educational character of kindergarten as opposed to other institutions, considered as places only for welfare and shelter. The institutions for the children of the poor were aimed towards their submission and moral control. Even coming from different origins, the day-care centers and the other pre-school institutions will be considered like educational ones, differing by social classes and age criteria. Education has not always been an emancipatory practice, and *welfare education* is here identified as an educational proposal for the poor.

Descriptors: Early childhood education; Social history; History of education; Welfare; International exhibitions.

Arthur nunca se esquecerá daquele dia em que, ainda um jovem de 18 anos, chegara em Paris com seu pai, vindo do Brasil. O ano era 1889, festejava-se o centenário da Revolução Francesa com a grande Exposição Universal. Arthur havia se dirigido ao terraço do hotel para contemplar o anoitecer. Ao longe, avistava-se a Torre Eiffel, monumento de ferro, com 300 metros de altura. Símbolo do progresso industrial, fora construída especialmente para as festas, com as modernas técnicas da engenharia utilizadas por Gustav Eiffel em pontes ferroviárias.

Escurecia. Do topo da torre surgiram fortes luzes, tingindo o céu parisiense de azul, branco e vermelho, as cores da bandeira francesa. Mais abaixo, outros holofotes iluminavam aspectos da feira e monumentos da cidade. Um pouco depois, toda a estrutura começou a brilhar, avermelhada, em iridescente visão, graças a pequenas lâmpadas coloridas distribuídas por sua superfície.

Arthur deslumbrou-se com aquele que era o primeiro uso intenso da iluminação elétrica pública. Já vivera emoção semelhante, mas circunscrita a um ambiente fechado, naquela antiga catedral que visitara, com seus lindos vitrais a produzir um ambiente inebriante quando por eles penetrava a luz solar. Agora, na noite parisiense, era como se o sol, ao se por, houvesse sido aprisionado no interior da torre e esta, recoberta por vitrais, iluminasse a cidade. Paris tornara-se uma catedral, cidade-luz a venerar a aura da nação francesa. No dia seguinte, Arthur foi com seu pai ao Congresso Internacional de Assistência, evento que fazia parte das celebrações. Assistiram à palestra do filho de Firmin Marbeau, fundador da creche, que falou sobre o tema: "Utilidades das creches, do ponto de vista da assistência à infância e à família".

Marbeau constatou, em sua fala, que a instituição criada por seu pai em 1844 estava se disseminando. Em 1875, não existiam mais que 35 creches no

departamento do Sena, e quando muito 75 no restante da França. Agora, somente no

* Pesquisador da Fundação Carlos Chagas

departamento do Sena contavam-se 60. Nos outros departamentos, havia mais de 200 creches. No estrangeiro, haviam creches nos países onde as mulheres precisavam trabalhar para ganhar seu sustento, “ou seja - afirmou -, em todos os países civilizados, porque a obrigação de ganhar a vida por seu trabalho é uma das condições e um dos primeiros signos da civilização” (Congrés International d'Assistance, Tome II, 1889, p. 136).

Arthur escutava atentamente e refletia sobre sua própria vida. A viagem era um prêmio pelo ingresso na Faculdade de Medicina. Do mesmo modo que o orador, ele poderia seguir o caminho do pai, Moncorvo de Figueiredo, que como Firmin Marbeau também tinha sua parcela de heroísmo nacional: era o introdutor da pediatria no Brasil!

Dez anos depois, após demorado estágio no Serviço de Crianças da Policlínica Geral do Rio de Janeiro, dirigida por seu genitor, outra experiência causou um profundo desgosto a Arthur Moncorvo Filho: a morte de seu primeiro filho. O fato foi determinante no impulso de empenhar sua vida no trabalho com as crianças pobres, para o que fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. A entidade multiplicou-se em muitas filiais por todo o país, oferecendo serviços pré-natais, de puericultura e higiene infantil, hospitais infantis, “gotas de leite”, creches, jardins de infância, escolas elementares, profissionais, etc.

Não sabemos - e entendemos que não seria necessário verificar - se Arthur esteve de fato na Exposição de Paris. Mas tanto seu pai participou do Congresso de Assistência, como ocorreram os espetáculos acima narrados, o que torna factível a ficção que imaginamos. A “licença poética” a que recorremos permite situar a difusão das creches no interior daquelas festas de

celebração do progresso que foram as Exposições Internacionais².

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador - adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas.

Isso pode ser observado em relação à educação infantil. O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as “escolas maternais” - ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles d'asile - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para a emancipação, mas para a subordinação (Kuhlmann Jr, 1990; 1991).

As instituições têm sido classificadas como educacionais ou não a partir da identificação de origens diferentes das propostas. É um raciocínio que parte de um ponto de vista interno a cada uma delas e não situando-as dentro da história. Entretanto, caso fôssemos seguir esse pensamento com rigor, seria necessário considerar como jardim de infância apenas aquele criado e dirigido pelo próprio Froebel. O que identificamos, na história dessas instituições, são diversos estabelecimentos de educação infantil que se auto-intitularam jardins de infância, uns mais outros menos coerentes com as idéias e práticas propostas por daquele educador. Marc Bloch alerta para os riscos de se confundir uma filiação com uma explicação, como se as origens bastassem para explicar, independentemente do estudo do momento em que se observa o fenômeno:

O carvalho nasce da bolota. Mas em carvalho se torna e em carvalho permanece apenas se encontra condições de meio favoráveis, que não são já do foro da embriologia (Bloch, 1965, p. 33).

As diferentes instituições de educação infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, ou mesmo no final do XVIII, como as “escolas de tricotar” de Oberlin. Mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas “condições de meio favoráveis” na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar. É nesta época que foram difundidas amplamente como modernas e científicas, como modelos de civilização, nas Exposições Internacionais³.

A primeira dessas exibições aconteceu em Londres, 1851. A partir daí, generalizara-se e ocorreram em vários países (veja Quadro 1). Durante o período estudado, aqueles eventos tiveram impacto expressivo na vida das sociedades. Os lugares geográficos dados a eles eram sempre portadores de símbolos que representariam a nação e o progresso, como o campo de Marte, no coração de Paris, ou um belo parque londrino a abrigar o Palácio de Cristal em seu interior.

As exposições foram um palco para a representação de espetáculos de crença acrítica no progresso, na técnica e na ciência. Na sua arquitetura e organização, na sua idealização modelar e utópica da vida social, expressaram-se as tendências e conflitos existentes na sociedade de seu tempo. Segundo Benjamin, elas edificaram o cosmos da mercadoria e inauguraram uma fantasmagoria: as pessoas lá entravam para deixar-se dissipar, abandonadas às manipulações e desfrutando da alienação de si e dos demais (Thompson, 1981). Para Francisco Foot Hardman (1988), essas mostras constituem

um dos veios mais férteis para o estudo da ideologia articulada à imagem da ‘riqueza das nações’. Os catálogos e relatórios desses eventos iluminam de forma ímpar vários aspectos do otimismo progressista que impregnava a atmosfera da sociedade burguesa em formação (p. 49-50).

De acordo com Werner Plum, esses acontecimentos compuseram cenários da história social interdisciplinar e são peças didáticas da história cultural. Tornaram transparente a complexidade de fenômenos sócio-culturais, já que neles entreteciam-se em estreita interconexão, informações industriais, formação técnica, comunicações, congressos e movimentos internacionais, artes plásticas, assim como também manifestações do colonialismo (Plum, 1979).

Quadro 1.

Exposições Internacionais

1851	Londres
1855	Paris
1862	Londres
1867	Paris
1873	Viena
1876	Filadélfia
1878	Paris
1882	Buenos Aires
1883	Antuérpia
1889	Paris
1893	Chicago
1900	Paris
1904	Luisiana
1906	Milão
1910	Bruxelas
1915	S. Francisco
1922	Rio de Janeiro

Cada país, ao sediar uma exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu

lugar no “concerto das nações” civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade, e buscar o referendo das premiações. Cada um deles contribuía com suas peculiaridades, desde as potências industriais até as colônias ultramarinas, que adornavam os espetáculos com seus toques de exotismo.

Nesse processo comparativo entre nações, as comissões organizadoras das exposições elaboraram classificações minuciosas dos produtos exibidos, visando abarcar o universo produtivo e a totalidade da vida social. Em exercícios cada vez mais exaustivos de categorização e tipologia, as diferentes dimensões do pensamento e da atividade humana receberam seus rótulos. Criaram-se grandes grupos que envolviam das artes às tecnologias, passando pelas políticas sociais. Os grupos eram subdivididos em diversas seções e distribuídos segundo áreas geográficas, tipos de seres humanos, instituições, variados produtos, ou tipos de trabalho humano. Os objetos expostos eram submetidos a uma avaliação realizada por um corpo de jurados internacional, e os expositores condecorados com medalhas e diplomas de honra.

Ainda hoje encontramos azeites e bebidas que trazem em suas embalagens a referência a esse tipo de premiação. A medalha de ouro em uma Exposição passou a representar um certificado internacional de qualidade para referendar a comercialização dessas mercadorias.

Em Londres (1862), constituiu-se um grupo específico dedicado à instrução, com a exibição de materiais, métodos e instituições. Desde então, a educação obteve cada vez mais destaque, chegando a ocupar espaços privilegiados nessas mostras,

obtendo, em algumas delas, o prestígio de ser posta como o primeiro grupo na ordem de classificação.

Na Exposição de 1867, organizada por Frédéric Le Play, criou-se um grupo que apresentava os “objetos destinados a melhorar as condições físicas e morais das populações”. As propostas pretendiam abranger o conjunto das relações sociais em que os trabalhadores e a população pobre das cidades estariam envolvidos. Procurava-se prever a educação da infância e do adulto; a casa em que iriam morar e seus móveis, e o alimento que iriam comer; pensava-se também na disciplina e na organização do trabalho nas oficinas (Brasil, 1868). Duas de suas classes, dedicadas à educação popular, atraíram mais de 600 expositores franceses. Houve ainda a exposição especial do ministério da Instrução Pública, e algumas instituições educacionais estiveram abertas para visitas. Dentre elas, destaca-se a creche de Sta. Maria, que impressionou o imperador do Japão.

Além da organização dos grupos, um procedimento cada vez mais intenso e freqüente durante essas feiras foi a realização de congressos sobre os mais variados assuntos. Quando da Exposição de 1878, o engenheiro Thirion foi encarregado de organizar a realização de mais de 30 congressos e conferências sobre diversos temas científicos, da agricultura até as artes, a literatura e a poesia (Dupays, 1939).

A partir daí, os congressos tornaram-se obrigatórios durante as exposições. Como mais uma coisa a ser exposta, eles eram divulgados nos grupos, anunciados como os principais espetáculos de ciência e progresso, mas abertos apenas para públicos selecionados. Houve também a realização de exposições dedicadas a um tema específico, como na Bélgica, em 1880, no

Brasil, em 1883, e na Inglaterra, em 1884, todas essas enfocando a educação.

A Exposição de Higiene e Educação, realizada em Londres, funcionou de 1º de maio a 30 de outubro de 1884. Visava o “exame e estudo dos meios mais adequados ao completo desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais da humanidade” (Londres, 1885, p. 5). Na relação das classes que faziam parte do grupo Escolas, a primeira delas destinava-se a expor desenhos e modelos de edifícios modernos e de escolas elementares, escolas infantis e creches. No grupo Educação, a primeira classe ocupava-se das escolas infantis e creches e dos aparelhos e preparos para as mesmas. O relator da comissão brasileira comentou:

A crescente atenção dedicada ao ensino infantil, o acurado interesse com que eminentes professores estão estudando o método de Froebel e o reconhecimento que pela primeira vez a repartição de educação (...), acentuou a necessidade e conveniência das lições de objetos por meio de recreio e outras, tanto quanto por formal instrução, no ensino elementar fez reservar no edifício um considerável espaço à **kindergarten**. Fez-se aí uma considerável exposição de pinturas, jogos e aparelhos especialmente destinados ao ensino, por semelhante método, das crianças de tenra idade e as escolas das **Nursery** (Londres, 1885, p. 21).

Em um dos álbuns comemorativos da Exposição de 1889, lê-se que o grupo do ensino ocupou um lugar considerável do Palácio das Artes Liberais. Ao lado da creche, o jardim de infância foi situado explicitamente no campo do atendimento à infância das classes trabalhadoras:

... primeiramente, em uma série de pequenos salões laterais, oferece a nosso exame os modelos de creches, escolas maternas, orfanatos, salas de asilo, jardins de infância, uma instituição muito pouco conhecida na França e

que funciona admiravelmente na Bélgica, notadamente em Bruxelas, onde nós podemos visualmente constatar os enormes serviços que presta a uma população tão ocupada quanto prolífica (Les merveilles(s. d.) p. 703).

Como se vê, as exposições sempre incluíram as creches e salas de asilo nos grupos dedicados à educação. O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o destino, o público e a faixa etária a que se propunham atender. Na fala de Marbeau durante o Congresso Internacional de Assistência, em 1889, este considerava a creche uma escola: de higiene, de moral e de virtudes sociais. Esta ajudaria a escolarização dos pequenos, ao lhes fornecer um “início de educação”, e aos seus irmãos - que poderiam freqüentar as aulas regularmente -, sendo também uma escola para as mães e para as damas dirigentes. Dizia ele:

É quase sempre possível a uma cidade reservar à creche uma das salas de um grupo escolar, onde ela ficaria, vizinha da escola maternal, ou seja em seu lugar natural (Congrès International d'Assistance, 1889, p. 135).

Pauline Kergomard, importante nome das escolas maternas francesas - anteriormente chamadas de salas de asilo -, esteve presente no debate e defendeu que houvesse um exame para a seleção das diretoras das creches, no qual fosse aferido o conhecimento de noções básicas de higiene. Sua proposta foi apoiada pela maioria dos participantes e incorporada nas resoluções do encontro.

Há quem diga que a presença quase hegemônica da medicina nas creches seria outro fator a evidenciar o seu caráter não-educacional. Mas é necessário compreender que o núcleo da educação dos

pequenos era pensado justamente como uma educação higiênica. As mães deveriam aprender esses princípios para educar seus filhos; as creches teriam até funcionado como “laboratórios” para os médicos elaborarem suas propostas.

A medicina, nesse período, influenciou também a educação escolar. A década de 1870 marca-se pela entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais. Nessa época, consolidaram-se e avançaram os conhecimentos relativos às relações entre microorganismos e doenças, inaugurando-se a era bacteriológica, assim chamada por George Rosen. Este autor destaca como a cooperação internacional para a prevenção de doenças passou a ser assunto da maior importância a partir de meados do século XIX (Rosen, 1994).

Os resultados concretos obtidos a partir das descobertas de Louis Pasteur e dos demais cientistas que se ocuparam de pesquisas no campo da epidemiologia, dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. 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 a criança.

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 os projetos

para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil.

A virada do século consolidou a presença do médico-higienismo na educação. Madame E. Plaski, no Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, 1913, propunha cursos práticos de puericultura nas escolas primárias e a formação técnica do pessoal ensinante nas escolas normais:

A ignorância dos princípios da puericultura é a determinante da mortalidade infantil nas classes laboriosas.

A educação da mulher do povo pelo regime escolar é o único meio capaz de impedir os funestos efeitos desta ignorância (Magalhães, 1992, p. 84).

Mas não havia apenas médico-higienismo na educação infantil. Além da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais, desenvolveram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para a criança pequena. Já evidenciamos que a difusão das instituições associava-se umbilicalmente à idéia de sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso. Nos congressos dedicados à infância identificam-se outras influências: esses congressos iniciaram-se na Antuérpia, Bélgica, em 1894, repetindo-se em Bruxelas em 1895 e em Liège, em 1905. Em Paris, também em 1905, realizou-se o Primeiro Congresso Internacional de Gotas de Leite, o segundo deles em Bruxelas, em 1907 - quando foi criada a União Internacional de proteção à infância da primeira idade - e o terceiro em Berlim, 1911. Em julho de 1913, reunia-se na Bélgica o 1º Congresso de Proteção à Infância, referido acima. Os

Congressos Americanos da Criança ocorreram a partir de 1916, como parte das comemorações do centenário da independência argentina, em Buenos Aires. O segundo foi em 1919, Montevideu. O terceiro, durante a Exposição de 1922, no Rio de Janeiro, realizado conjuntamente com o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Essas reuniões reuniram um amplo espectro de forças sociais, como identificou Alfredo Ferreira de Magalhães - médico, da Bahia, que teve uma participação marcante nas iniciativas de atendimento à infância no início do século - em relação ao encontro de 1916:

O primeiro Congresso Americano da Criança não foi um congresso de clínica pediátrica, como talvez a muitos tenha podido parecer. Ali não se encontraram, não trocaram idéias e discutiram somente os médicos; estiveram também presentes advogados, juristas, políticos, professores de ensino secundário, normal e profissional, diretores de associações protetoras de crianças, velhos e moços, homens, senhoras e senhorinhas, sendo que muitas destas demonstraram não pequeno grau de cultura intelectual e social (Magalhães, 1918, p. 6).

Era bastante comum o engajamento das pessoas que se preocupavam com a educação em várias associações, compostas por diferentes setores sociais. Participavam de entidades específicas da educação ou da assistência à infância, como a Sociedade Amante da Instrução ou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, e também de outros grupos, como o Instituto Histórico e Geográfico, ligas de combate à tuberculose, a Sociedade Francesa de Eugenia e muitas outras⁴.

A organização desses diversos setores sociais, podemos relacionar o conceito de formações, utilizado por Raymond Williams (1979), ao discutir a sociologia da cultura,

para referir-se àqueles movimentos “que têm influência significativa e por vezes decisiva no desenvolvimento ativo de uma cultura, e que têm uma relação variável, e com frequência oblíqua, com as instituições formais” (p. 120). As formações seriam esses movimentos e tendências conscientes - literários, artísticos, filosóficos ou científicos - com que “os ‘produtores culturais’ têm sido organizados ou se têm organizado eles próprios” (Williams, 1992, p. 35).

Os sujeitos concretos, com suas concepções de organização ideal para a sociedade, interagem nas formações e absorvem elementos-chaves das concepções pedagógicas dos fundadores das instituições de educação infantil. Mas também incorporavam outras perspectivas, transformavam e adaptavam aquelas concepções em função dos objetivos que pretendiam alcançar. No congresso de proteção à infância de Bruxelas, por exemplo, Plaski pretendia adaptar as atividades froebelianas de modo a efetuar uma “partilha racional” das ocupações manuais segundo os gêneros, ao afirmar: enquanto as meninas se entretivessem com os jogos organizados da boneca, os meninos se ocupariam com os jogos de construção (Magalhães, 1922, p. 85).

A educação assistencialista

Na segunda metade do século XIX, o recorte das instituições de educação popular foi objeto de grande investimento por parte daqueles envolvidos com a questão educacional. Produziu-se um quadro institucional muito mais amplo do que o sistema escolar, que preservava o sistema educacional das elites e destinava um atendimento de segunda ou terceira classe para os outros, em instituições concedidas às demandas sociais, mas diferenciadas nos

seus objetivos educacionais. As instituições para os membros das classes subalternas portavam signos de estigmatização social - uma forma capaz de atenuar a demanda pelo atendimento. Desse modo, a educação mostrava-se como fator constitutivo da vida social (Kuhlmann Jr, 1996).

A vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional, levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de pedagogia, o que acabou por cristalizar a idéia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, parece atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as freqüentam.

Houve momentos na história da escolarização - quando se mandavam os

filhos para os internatos - em que esse cuidado era exclusivo da instituição. Ariès analisa que o processo de escolarização ocorreu justamente quando a educação deixou de acontecer por meio da aprendizagem, no convívio direto com a vida dos adultos; quando se atribuiu a uma instituição o atendimento das crianças, correspondendo à "preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos" (Ariès, 1981, p. 231-232).

Hoje, as instituições educacionais se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem, especialmente para a pequena infância. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

A educação assistencialista foi pensada no sentido de prever uma prática intencional, no interior de instituições constituídas para esse fim. A primeira característica a ressaltar dessa proposta educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua. Em 1872, no Congresso Penitenciário Internacional, em Londres, já se apontava a importância das instituições educacionais para prevenir a criminalidade. No interior dos estabelecimentos, previam-se outras separações: por sexo, por idade e por grau de moralidade. A guarda, então, era vista como um elemento ativo na educação dessas crianças.

Outra questão que evidencia uma suposta inexistência de objetivos educacionais nas instituições pré-escolares

assistencialistas é a diferença de métodos pedagógicos que advém da origem diferenciada das salas de asilo e creches, por um lado, e do jardim de infância, por outro. O Kindergarten, de origem alemã, tem inspiração religiosa no protestantismo e está nas raízes das propostas de renovação dos métodos pedagógicos para a sociedade capitalista moderna. Nas creches e salas de asilo, de origem francesa, a influência religiosa é a católica, mais ligada à chamada educação tradicional. Ora, mesmo que encontremos propostas metodológicas mais interessantes numa concepção renovadora, isso não implica a inexistência de objetivos educacionais para a linha tradicional. Além disso, o assistencialismo também incorporou o discurso e a perspectiva de renovação.

São inúmeras as referências quanto a esse caráter educacional das creches e pré-escolas assistencialistas. A Instrução Pastoral do arcebispo de Cambrai, Cardeal Girauld, em 1846, evidencia a aprovação da Igreja às salas de asilo e também traz elementos esclarecedores dos objetivos educacionais pretendidos para a nova instituição:

(...) Seu objetivo é recolher a primeira idade para preservá-la do isolamento, apoderar-se de suas faculdades à medida que se desenvolvam, de sua memória, de sua imaginação, de toda a sua alma, para enchê-la de santas imagens, de edificantes narrações, de idéias morais, de sentimentos virtuosos e de doces e puros afetos. A instrução se distribui ali gota a gota sob a proteção de senhoras cristãs, sob a direção de piedosas mulheres dedicadas por seu interesse puramente evangélico a tão admirável ministério. Assim, por intermédio de lições adaptadas a sua débil capacidade e alternando com cantos e diversas evoluções que mantêm desperta a sua imaginação sem cansá-la, a criança aprende quase sempre sem perceber, como se estivesse jogando, os elementos da religião, os rudimentos do idioma e as primeiras noções da história, da geografia e da numeração, de modo que em resposta à vigilância que preside a conduta e o

bem-estar daquelas ternas criaturas, se vê brilhar em suas francas e joviais fisionomias esse aspecto de saúde e de felicidade que é como o reflexo das alegrias de sua alma. Aí está uma escola infantil. Defini-la é fazer a sua apologia! (Mira Lopez e Aller, 1970, p. 442).

Em 1884, um português, Joaquim Ferreira Moutinho, publicou o livro *A Creche*, com um prefácio do cônego Alves Mendes e um epílogo de Camilo Castelo Branco, para ser distribuído gratuitamente, pedindo esmolas para a recém-fundada Creche de S. Vicente de Paulo, na cidade do Porto. No prefácio do livro de Moutinho, Alves Mendes afirmava:

(...) Porque esta é que é a verdadeira natureza, a genial e culminantíssima missão da Creche: sustentar o corpo e acepillar o espírito da criança, dar pão e dar educação, distribuir alimento e luz, ser berço e ser escola (...). E que feição surpreendente, que característica formidável e peregrinamente donosa a da Escola-Creche: ajeitar a criança a ser homem, inclinar o menino a cidadão! (...) ir orientando, norteando, afeiçoando a débil criatura à família que há de formar, à pátria que há de servir e à humanidade que há de enaltecer; ir em suma e enfim, apontando à simpática criança o universo a que está sujeito o seu corpo, a religião a que está sujeita a sua alma, a ciência que é o seu timbre, a arte que é o seu lustre, o trabalho que é a sua lei, a sociedade que é a sua vida, Deus que é o seu tudo, oh! formosíssima, opulentíssima, mas dificultosíssima missão é esta! (Moutinho, 1884, p. 19-22).

No primeiro Congresso Americano da Criança, em 1916, a professora Alexina de Magalhães Pinto, ligada ao Instituto Moncorvo, falando sobre o estudo da psicologia da criança brasileira, propunha “a real e não só moral anexação de jardins da infância e creches aos estabelecimentos de educação, preparo e amparo feminino já existentes, como campo de estudo e experiência” (Congresso Americano da Criança, 1916, p. 77).

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização.

A defesa da baixa qualidade pode ser constatada na discussão dos métodos pedagógicos. Em 1916, no Primeiro Congresso Americano da Criança, Alfredo Balthazar da Silveira, fazendo uma apologia do ensino profissional, condenava o sistema educacional de algumas escolas que “consiste em saturar o cérebro da criança de múltiplos conhecimentos” (Congresso Americano da Criança, 1916, p. 7). Em comunicação no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922, Zeferino de Faria sintetizou o horizonte educacional das instituições assistencialistas:

Provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza. (...) Sem deprimir, convém lembrar ao asilado a sua modesta origem, inculcando-lhe o dever de respeitar, amparar e melhorar os que lhe estão ligados pelos laços de sangue, e isso raramente se consegue quando recebe instrução que o destaca extremadamente da sua humilde proveniência.

O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza.

Conclusões: 1º) A vida nos asilos deve aproximar-se tanto quanto possível do da família; 2º) Convém dirigir a educação dos asilados segundo suas aptidões, sem perder de vista o meio em que terão de viver (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 1925, p. 211-213) .

Prevendo uma educação “semelhante à do lar de que carecem”, outra comunicação, abordando a psicologia da criança no asilo, proponha

praticar em gabinetes adequados um estudo psico-fisiológico da criança asilada, o qual, servindo de base à sua educação, permita utilizar-se com o maior proveito possível sua aptidão no ofício ou profissão a que se destine (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, 1925, p. 141).

A identificação dos diferentes setores que atuaram nas exposições e congressos internacionais, e a análise das concepções educacionais formuladas por eles, mostram como é superficial a explicação que se satisfaz com a filiação das instituições a suas origens, como se a sua difusão derivasse de um movimento de idéias em geração espontânea. Em decorrência desta explicação, anuncia-se nos dias de hoje o advento do educacional nas instituições que não teriam sido assim. Com isso, também se permanece numa visão simplificada da realidade atual, sem a explicitação de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, e acaba-se por sugerir aos que nelas atuam - mesmo que não se queira isso - a adoção de um modelo escolar, totalmente inadequado à faixa etária atendida.

A definição de parâmetros de qualidade para o atendimento pode ser uma opção mais adequada para a superação das práticas discriminatórias que ainda permanecem presentes nessas instituições.

Notas

1. Comunicação apresentada na 6ª Conferência Europeia sobre Qualidade na Educação de Infância, Lisboa, Setembro/1996, com o apoio da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
2. Marc Bloch escreveu, em sua Introdução à História: "Evitemos retirar à nossa ciência o seu quinhão de poesia. (...) Seria espantosa tolice julgar que, pelo fato de exercer sobre a sensibilidade um apelo tão poderoso, a história fosse menos capaz de satisfazer também a nossa inteligência." Bloch, (1965), p. 14-5.
3. Sobre o conhecimento histórico como resultado do diálogo entre conceito e evidência, veja-se Thompson, 1981, p. 47-62.
4. Em discurso na inauguração da nova sede do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, Moncorvo Filho afirmava, sobre o IPAI: (...) extraordinário número de prestigiadas organizações dos mais civilizados países com as quais estamos em estreitas relações (Children's Bureau, Board of Education, American Genetic Association, Bureau International de Protection à l'Enfance, Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, Association de Secours aux Enfants, e muitas outras). Archivos de Assistencia à Infancia, v. XV, nº 1, 1929, p. 47 (reproduzido do Jornal do Comércio de 20/07/29).

Referências Bibliográficas

- Archivos de Assistencia à Infancia. (1929). Rio de Janeiro: Emp. Graph., v. XV, nº 1.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Benjamin, W. (1972). *Iluminaciones II*. Baudelaire: Un poeta en el esplendor del capitalismo. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1987). Sobre conceito da história. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense. BLOCH, Marc. (1965). *Introdução à história*. Lisboa: Europa-América.
- Bloch, M. (1965) *Introdução à História*. Lisboa: Europa - América.
- Brasil (1868). *Comissão Brasileira na Exposição Universal de Paris. 1867*. Relatório. Paris: Jules Claye. (Redigido pelo secretário da comissão brasileira Julio Constancio de Villeneuve e apresentado a sua Magestade O Imperador pelo presidente da mesma comissão Marcos Antonio de Araujo). Tomo I.
- Buisson, F. et al. (1877). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruccion Primaire*. Paris: Hachette.
- Congrès International d'Assistance (28/07 a 4/08/1889). Tome I e II. (1889). Paris: G. Rongier e Cie.
- Congresso Americano da Criança, (1916), 1, Buenos Aires, 1916. Comitê Nacional Brasileiro. *Boletim* 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, (1925), 1, Rio de Janeiro, 1922. *Boletim* 7. Rio de Janeiro: Emp. Graphica.
- Dupays, P. (1939). *Vie prestigieuse des expositions: Historique*. Paris: Didier.
- Hardman, F. F. (1988). *Trem fantasma: A modernidade na selva*. São Paulo: Cia das Letras.
- Kuhlmann Jr., M. (1990). Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922): Exposições e congressos patrocinando a "assistência científica". São Paulo: PUC-SP. (Dissertação de mestrado).
- Kuhlmann Jr., M. (1991). Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, (78), agosto.
- Kuhlmann Jr., M. (1995). Pedagogia e educação moral: o jardim da infância Caetano de Campos. Caxambú. (Apresentado na 18ª Reunião da ANPED).
- Kuhlmann Jr., M. (1996). As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais. São Paulo. FFLCH-USP. (Tese de doutorado).
- Les Merveilles de l'Exposition de 1889. (s. d.). Paris: Libr. Illustrée.
- Londres (1885). *Exposição Internacional de Higiene e Educação, 1884*. Trabalhos da Comissão Brasileira. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Magalhães, A. F. de (1918). *De Regresso do 1º Congresso Americano da Criança*. Salvador: Almeida.
- Magalhães, A. F. de (1922). *Puericultura e filopédia*. Salvador: (Imp. Oficial).
- Mira Lopez, L.; Aller, A.M.H. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Moutinho, J. F. (1884). *A Creche*. Porto: Silva Teixeira.
- Plum, W. (1979). *Exposições mundiais no século XIX: espetáculos da transformação sócio-cultural*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Rosen, G. (1994). *Uma história da saúde pública*. São Paulo: Hucitec/Unesp; Rio de Janeiro: Abrasco.
- Thompson, E. P. (1981). *A Miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.

Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.

Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.