

# A pré-escola na República

Tizuko Morchida Kishimoto(\*)

A passagem do primeiro centenário da República no Brasil traz a oportunidade para uma revisão das motivações que contribuíram para a criação e expansão da pré-escola em nosso país. Nessa análise interessa destacar a atuação dos poderes públicos.

A preocupação com a infância brasileira tem suas raízes no início da colonização portuguesa. Padre Anchieta, em carta endereçada a Inácio de Loyola, em julho de 1554, faz menção aos orfanatos mantidos pela Companhia de Jesus, para abrigar órfãos vindos de Portugal. Naquela ocasião, o religioso pleiteava a extensão desse serviço para amparar crianças indígenas, rejeitadas em decorrência de certas tradições das tribos (Anchieta, 1931: 67, 87, 88, 149, 217, 219 e 641).

É também no período da dominação portuguesa que se expandem práticas européias como a instalação de rodas de expostos junto às Santas Casas de Misericórdias para amparar crianças enjeitadas. Mesgravis (1976) já assinala, no primeiro século da colonização, a existência de catorze irmandades da Misericórdia destinadas a prestar assistência a velhos, doentes, presos, desvalidos e à infância.

O abandono de crianças é uma prática comum desde o século XVII. Em São Paulo, 14% a 25% de crianças batizadas no período compreendido entre 1800 e 1830 aparecem como enjeitadas. O grande número de crianças abandonadas pode ser associado a diversos fatores de ordem econômica, social e política. Entre eles estão: o sistema escravocrata como estímulo à prostituição, a ausência de trabalho para mulheres não-escravas, dificuldades financeiras de famílias pobres refletindo no aumento de uniões ilegais, a existência

de populações masculinas flutuantes que sustentam a prostituição, grandes distâncias geográficas que impedem celebrações matrimoniais, além do alto custo delas e o preconceito contra casamentos entre elementos de classes sociais diferentes (Kishimoto, 1988: 47).

Desde o período imperial, diversas modalidades de asilos infantis destinados à proteção da infância expandem-se no Brasil pelo apoio de monarcas e pela destacada atuação da Igreja Católica.

Os empreendimentos caritativos encontram nos princípios da religião católica, do amor e da fraternidade universal razões para atuar junto a pobres, órfãos, doentes e carentes em geral. Em 1617, a congregação vicentina inicia esse processo de amparo aos desprotegidos na França e, a partir de 1878, essa congregação amplia sua presença na área da educação infantil no Brasil.

A infância abandonada aparece como um dentre vários objetos de ação social da filantropia, especialmente a católica, durante o período medieval.

Nas sociedades medievais, as crianças não mereciam nenhum destaque dentro do contexto social. Misturadas dentro da grande família composta pelos avós, tios, amigos, escravos, agregados e a família nuclear, elas rapidamente adquirem a condição de "adultos em miniatura" e aprendem os ofícios do cotidiano em contato com o mundo dos adultos. O desconhecimento da infância como período que requer cuidados educativos especiais não exigiu da sociedade, até então, uma atenção com sua educação.

(\*) Docente e Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Essa situação será alterada em virtude de modificações ocorridas no panorama político, social e econômico, a partir do século XIII e que florescem no século XVIII. A descoberta da infância como um período especial no desenvolvimento do ser humano traz reflexos no modo de inserção da criança na sociedade (Ariès, 1988). A criança passa a ser vestida, alimentada e educada de modo diferente do adulto. Admite-se um comportamento típico de criança que se manifesta em seus brinquedos e nas formas de interação com o mundo que a cerca. Tais modificações permitem a consolidação da prática de abrigar crianças pobres em instituições denominadas orfanatos, asilos infantis, salas de asilos e introduzem o hábito de colocar crianças ricas aos cuidados de outras famílias, babás ou instituições especializadas em educação infantil.

Entre as diversas modalidades de estabelecimentos de educação infantil que se expandem a partir da nova concepção de infância, emergem os jardins de infância, criados por Froebel, na Alemanha, em 1837; as escolas maternais, divulgadas na França por Pape-Carpantier, em 1848; as creches, estabelecidas inicialmente por Mme. de Pastoret, em 1801 e, posteriormente, por Marbeau, em 1844, na França, e uma multiplicidade de organizações denominadas orfanatos, salas de asilos, casas de infância, etc., destinadas a prestar assistência à infância.

Nos primórdios da educação infantil, em alguns países europeus, capitalistas e no Brasil, o jardim de infância froebeliano serviu como instrumento de discriminação social. Embora Froebel tenha criado o *Kindergarten* para educar crianças pobres entre 3 e 6 anos, países capitalistas apropriam-se desse estabelecimento para oferecer *status* superior às crianças de meios privilegiados. A história da educação infantil que se desenrola nos fins do período imperial e início da República, no Brasil, exemplifica nitidamente tal

discriminação ao apontar o jardim de infância como estabelecimento típico da infância da classe dominante.

Essa história tem início quando grandes colégios da elite instituem uma nova modalidade de organização escolar para atender crianças de 3 a 6 anos, sob a influência do modelo educativo norte-americano.

Empolgados pela metodologia do ensino intuitivo veiculada pela educação norte-americana, Joaquim Menezes Vieira, um dos mais conceituados educadores da Corte, e sua mulher, Carlota, instalam em 1875, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância de que se tem notícia no país, destinado a favorecer o uso daquela metodologia, a partir da educação dos sentidos (Kishimoto, 1988: 91).

Dois anos depois, surge em São Paulo outra unidade froebeliana, na Escola Americana, mantida por protestantes. Da mesma forma, em 1884, no Pará, José Veríssimo inclui dentro de seu conceituado estabelecimento privado, o Colégio Americano, a instituição froebeliana.

O entusiasmo do ensino privado em importar o jardim froebeliano que se expandia no país considerado vanguardista por sua democracia, pela riqueza de seu comércio e indústria, não é compartilhado por certos segmentos da sociedade brasileira.

O desconhecimento das finalidades do jardim de infância leva alguns elementos da sociedade paulista a associá-las às já conhecidas salas de asilos francesas e, assim, instaura-se uma confusão entre os dois tipos de estabelecimentos e às funções de guarda e educação.

Enquanto jornais, como o *Correio Paulistano*, proclamam em suas manchetes a criação de "salas de asilos", fazendo referência ao projeto de criação de jardins de infância na Bahia, na Câmara dos Senadores, o senador Junqueira esbraveja contra o projeto de criação do jardim de infância no município da Corte nos seguintes termos:

Kindergarten! É alemão, é protestante, o nome catholico de asylos ou salas de infancia, deve ser banido pela escola liberal. Mas o meu fim é demonstrar que isto não tem nada com a instrução primaria: é uma instituição de caridade para meninos desvalidos, que serve para que a mãe ou pai, sendo nimiamente pobres, quando vão para o seu trabalho, entreguem seus filhos aquelles asylos, como ja se fez entre nós e até na Bahia, em algumas casas dirigidas pelas irmãs de caridade. Mas aqui era preciso dar-se este nome pomposo — jardins de infancia (*Annaes do Senado do Imperio do Brasil*, 1879: 141).

Para o senador, termos como salas de asylos e jardins de infancia são sinônimos de instituições assistenciais, de caráter religioso, para crianças pobres e, enquanto liberal, manifesta-se contrário a tais organizações religiosas, repudiando sua inclusão no sistema público de ensino.

O caráter assistencial das instituições de educação infantil desponta novamente, em 1883, por ocasião da Exposição Pedagógica no Rio de Janeiro.

Alberto Brandão, um dos especialistas que colabora na exposição, argumenta ser o jardim de infancia uma instituição de caridade, típica da Europa, com finalidade única de prestação de auxílio à mãe trabalhadora, sem utilidade para o Brasil, onde a mulher tem a única função de cuidar dos filhos; acrescenta ser essa instituição prejudicial à unidade da família, por tirar a criança muito cedo do lar. A finalidade social de proteção à criança, durante o trabalho feminino, em contextos sociais urbanos e industriais, parece ser a única finalidade associada por Brandão ao jardim de infancia. O predomínio marcante da agricultura e a ausência de centros industriais no Brasil, durante o período imperial, justificam provavelmente essa interpretação.

Outro posicionamento desfavorável ao jardim de infancia que se destaca na-

quele evento provém de Olympio da Costa, que considera, indistintamente, jardins de infancia ou salas de asilo imitações inconscientes de países industrializados e, como tais, “objetos de luxo” para um país onde a mulher só concorre ainda como “fator de produção de filhos e não de renda” (*Actas e Pareceres do Congresso da Instrução*: 223).

Pelas posturas de Brandão, Costa e Junqueira, sobressai o desconhecimento da natureza de instituições como asylos infantis ou salas de asilo e jardins de infancia. A falta de discernimento dos objetivos de cada estabelecimento permite a associação de qualquer instituição infantil à ação de grupos religiosos com preocupações humanitárias, visando apenas a proteção da mãe operária e sua prole.

Outros apontam o jardim de infancia como responsável pelo início precoce da escolaridade, de 7 para 3 anos. Religiosos e leigos confrontam-se em críticas mútuas. Os primeiros apontando o uso do brinquedo como recurso pedagógico que retira a espontaneidade do jogo infantil; os segundos acusando os partidários do “ensino fradesco”, inimigos dos brinquedos infantis, que pretendem introduzir no lugar das brincadeiras “o aprendizado monótono das rezas” (*Actas e Pareceres do Congresso da Instrução*: 2-6).

Essa associação sistemática do jardim de infancia às instituições de caridade não é compartilhada por eminentes parlamentares e educadores do período imperial como Rui Barbosa, Souza Bandeira, Joaquim Teixeira de Macedo, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e outros.

Entre parlamentares, Rui Barbosa destaca-se por apresentar um projeto de reforma da instrução primária incluindo especificações detalhadas sobre a criação e implantação de jardins de infancia, inclusive com orientações sobre formação de professores. Ao estabelecer nítida distinção entre as casas de proteção à infancia como *salles d'asyles* (francesas), *infant-schools* (in-

glesas), *écoles gardiennes* (belgas), *kleinkinderschule* (germânicas), *asili infantili* (italianas) e os estabelecimentos froebelianos conhecidos como *Kindergärten*, ele demonstra grande discernimento das funções da educação infantil. No *Parecer e Projeto de Reforma do Ensino Primário* de 1882, esse legislador faz ampla defesa do jardim de infância como estabelecimento educativo, anexo ao ensino primário, com duração de três anos, e que, a seu ver, representa a “fórmula definitiva de educação preliminar à escola” (*Reforma do Ensino Primário*, 1883: 241).

Da mesma forma, o ministro Souza Bandeira identifica a existência de dois tipos de estabelecimentos: os que se destinam à assistência diurna dos filhos de operários como asilos infantis e creches e aqueles que se especializam na educação de crianças de 3 a 6 anos como os jardins de infância, com regime de meio período.

Em relação à implantação imediata do jardim de infância, duas posições marcam o período, mesmo entre admiradores do jardim froebeliano. Enquanto Joaquim Teixeira de Macedo, embora grande admirador das obras de Froebel, considere prematura a instalação de jardins de infância no Brasil, em virtude da falta de professores especializados, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade contesta essa posição e batalha pela criação de jardins de infância e pelo preparo de profissionais para a área. O esforço de Maria Guilhermina transparece no projeto paulista de criação da primeira unidade pré-escolar junto ao governo do Estado.

Paralelamente à instalação de jardins de infância mantidos pela rede privada, despontam algumas medidas de caráter oficial, no sentido de viabilizar esse tipo de instituição, as quais, via de regra, não se efetivam. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido provém da Bahia, em 1875, com a discussão, na Assembléia Provincial, em primeira leitura, de um projeto para

criar jardins de infância, à semelhança dos *Kindergärten* alemães e conforme recomendações de Froebel e Pape-Carpantier. Outro exemplo ocorre no Distrito Federal, com a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247, de 19/04/1879), que introduz, entre outras coisas, a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos. Leôncio de Carvalho entende ser o jardim de infância o complemento natural de um sistema público destinado a proteger a infância.

Alguns anos depois, o ministro Souza Dantas, em 1882, coloca o jardim de infância como “vestíbulo do edifício da instrução pública, como noviciado propedêutico para o primário” e chega até a nomear uma comissão para angariar donativos e dar início à criação de tais estabelecimentos (*Relatório*, 1882:18).

Em Pernambuco, o inspetor geral da instrução pública, João Barbalho Uchoa Cavalcanti, sugere, em 1879, algumas modificações no sistema de ensino local, incluindo escolas infantis destinadas a suprir a falta de educação doméstica.

Entre as iniciativas oficiais, no período imperial, encontra-se ainda, no município da Corte, em 1882, a proposta mais explícita e fundamentada sobre a implantação dos jardins de infância. O projeto de reforma de ensino primário elaborado pela Comissão de Instrução Pública, relatado por Rui Barbosa, inclui vasto estudo sobre os jardins froebelianos.

Outra iniciativa, no município da Corte, que dá seqüência à valorização do jardim de infância, a Exposição Pedagógica, permite a reunião de valiosos depoimentos sobre o jardim de infância. A Exposição Pedagógica representa a oportunidade não só para a divulgação dos jardins de infância, mas serve, também, para demonstrar a divergência dos participantes em relação à aceitação daquela modalidade de ensino, considerada ainda como luxo ou adequada apenas a países industrializados.

As poucas medidas de caráter oficial promovendo esse tipo de escola, nos fins do Império, permanecem como ideal de um restrito número de legisladores e educadores, não ultrapassando o plano das intenções.

Apesar de não produzir nenhum resultado concreto que propiciasse a criação de estabelecimentos pré-escolares, as discussões efetuadas nos fins do período imperial adquirem força e contribuem para o amadurecimento de novos projetos.

Com o advento da República, torna-se possível a instalação do primeiro jardim de infância público, no estado de São Paulo, fruto do projeto político da burguesia do café que se instala no poder, por meio do Partido Republicano paulista. O idealizador do projeto, Rangel Pestana, introduz modificações na Escola Normal da Capital, criando escolas-modelos com o objetivo de melhorar a formação de professores. Destinadas a permitir o estágio de normalistas, as escolas-modelos anexas à Escola Normal buscam desenvolver um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais. Nesse projeto já se encontra o *Kindergärten*, para crianças de 4 a 6 anos, fundamentado nas diretrizes de Pestalozzi e Froebel.

Apesar da inclusão do jardim de infância no planos de Rangel Pestana e Caetano de Campos, sua implantação será postergada em virtude de discussões em torno da inconstitucionalidade do gasto de recursos públicos com uma educação considerada não-obrigatória. A definição de idade de 7 anos, por dispositivos constitucionais, como o início da obrigatoriedade da educação oferecida pelo Estado, cria dificuldades para a aprovação do jardim de infância. Assim, a primeira reforma da educação implantada pelos republicanos históricos em São Paulo não consegue viabilizar o jardim de infância como mais uma escola-modelo destinada a formar professores e propiciar a expansão da nova modalidade de ensino. Governos posteriores bus-

cam em vão pleitear a instalação do jardim de infância com vistas a completar a reforma planejada por Rangel Pestana e por entender que, com ela, a Escola Normal de São Paulo passaria a dispor de uma estrutura curricular completa, à semelhança de países desenvolvidos, como os Estados Unidos da América.

A criação do jardim de infância, em São Paulo, junto a mais afamada escola oficial só foi possível graças à astúcia do deputado estadual Gabriel Prestes, indicado para dirigir a Escola Normal a partir de 1893. A experiência política de Prestes, na Câmara dos Deputados, serviu para lhe mostrar que não adiantava enviar projetos destinados a criar jardins de infância à Câmara, uma vez que seriam engavetados, tidos como inconstitucionais e desnecessários. O ex-deputado dispunha de experiência prévia, comprovada pela prática habitual de que a aprovação da maioria dos projetos dependia unicamente de interesses políticos de caráter pessoal, que se originavam, geralmente, no Poder Executivo e não passavam pelas sessões da Câmara.

Em decorrência, Prestes faz uma investida junto a seus amigos do Partido Republicano, Alfredo Pujol, Secretário do Interior, e Bernardino de Campos, Presidente da Província de São Paulo, demonstrando o peso político de completar a reforma da Escola Normal com a introdução do jardim de infância por meio de decreto governamental. Assim, surge pelo Decreto n.º 342, de 1896, a primeira unidade pré-escolar instalada com recursos governamentais destinada a formar crianças de 3 a 7 anos, segundo a metodologia froebeliana e visando funcionar como centro de estágio para o preparo de professores.

Por ser instalada junto à Escola Normal Caetano de Campos, preferida para a formação da intelectualidade da época, o jardim de infância, embora público, acaba disputado por crianças de meios privilegiados. Entre os alu-

nos daquele estabelecimento contavam Francisco de Paula Vicente de Azevedo (Barão de Bocaina), Julio de Mesquita Jr., Alfredo Pujol Filho, Mário de Andrade, Francisco Matarazzo, Angelita Campos Salles e outros, nomes bastante sugestivos para se deduzir o grau de elitização do jardim de infância situado na praça. Essa é uma das razões que leva Gabriel Prestes a afirmar, em entrevista concedida a um jornal, que uma das funções do jardim de infância consiste na oferta de educação às crianças (de elite) que ficam sob os cuidados de governantas, uma vez que seus pais não dispõem de tempo ou não conseguem encarregar-se da educação dos próprios filhos.

A frequência de crianças de meios privilegiados no jardim de infância de Caetano de Campos desperta a ira de parlamentares como Esteves da Silva, que apresenta um projeto estabelecendo, entre outras coisas, a necessidade de sorteio para distribuir de modo mais eqüitativo as vagas no jardim de infância. Não resolvida a questão, em 1920, outro parlamentar, Marrey Jr., introduz mais uma emenda na legislação vigente para combater a elitização daquele estabelecimento infantil.

A longa prática dos jardins de infância, tanto particulares como oficiais, de prestarem serviços apenas às classes de maiores recursos parece ter reforçado a idéia de que é a situação econômica que diferencia o jardim de infância de outros estabelecimentos como creches e escolas maternais. Essa prática iniciada no período imperial continua na fase republicana.

Os estabelecimentos infantis conhecidos como creches e escolas maternais surgiram no Brasil nos fins do período imperial e no início da República, para atender a populações de baixa renda. Crianças órfãs, abandonadas e filhos de operários constituem a clientela dessas organizações que implementam trabalho assistencial. Mantidas pela filantropia, por religiosos ou segmentos sociais específicos, como mili-

tares, médicos, sanitaristas ou empresários, ou ainda subsidiados pelo governo ou atendendo a interesses comerciais, tais estabelecimentos multiplicam-se, oferecendo não raras vezes péssimas condições de atendimento à infância.

Com o processo de urbanização e industrialização, aumenta a participação feminina no trabalho produtivo. Em decorrência, novos tipos de creches e escolas maternais são instalados a partir do início da República e expandem-se, principalmente a partir do terceiro decênio deste século, tendo como clientela filhos de operários predominantemente de indústrias têxteis.

O crescimento de tais estabelecimentos infantis, em centros urbanos e industriais como São Paulo, decorre de fatores como a expansão industrial, a urbanização, a imigração e outros, agravados por crises econômicas causadoras de recessão, desemprego e miséria.

A inexistência de uma política de valorização da área social resulta na "questão social", ou seja, a crise social dos anos 20, fruto do desenvolvimento do capitalismo nacional, que explicita a carência de qualquer preocupação governamental com assistência previdenciária ao operariado e sua família e permite a eclosão de insatisfações do proletariado que se revelam nas sucessivas greves ao longo da Primeira República. Além do empobrecimento gradual da classe operária, as péssimas condições de vida e de trabalho do industriário com jornadas diárias de quinze horas, a utilização maciça de menores e mulheres em trabalhos industriais, o emprego de coações, castigos, ameaças, dispensas, multas, disciplina rígida, transformam a vida do operário em constantes dramas que se refletem no abandono das crianças e na má produtividade.

A criação de vilas operárias no interior das fábricas, com habitação, creches, escolas maternais e assistência médica, é a estratégia adotada por em-

presários interessados em não sofrer descontinuidade em sua linha de produção e dispostos a aumentar o potencial produtivo do operariado.

O governo paulista participa desse processo de criação de creches e escolas maternais em 1920, quando Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública, fixa um arcabouço legal que permite a sua instalação junto a empresas, com a participação do governo. Interesses ligados à melhoria do parque industrial mobilizam o governo paulista nesse empreendimento.

Para o idealizador desse convênio, Sampaio Dória, a creche, concebida como “mal necessário”, fruto do desajustamento moral e econômico, oriundo da urbanização e industrialização, não poderia ser considerada estabelecimento educativo e fica alijada do sistema público de ensino.

Desta forma, pode-se dizer que a representação social de criança frequentadora de creches que emerge é a de um pequeno ser necessitando apenas de guarda, de proteção, enquanto os pais trabalham. Essa era a idéia de infância do operariado vigente inclusive em países desenvolvidos. Por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais.

Paralelamente, estabelecimentos denominados escolas maternais surgem, de modo mais marcante pelo menos em São Paulo, desde o início da República, quando a espírita Anália Franco estabelece uma rede de creches e escolas maternais filantrópicas destinadas a crianças pobres e filhos do operariado. Posteriormente, diversos segmentos sociais, entre eles o governo, ampliam a instalação de escolas maternais “destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários, servindo de intermediárias entre a família e a escola”, como assinala o Art. 5º do Decreto nº 370, de 30/04/1924. Ao ser direcionada exclusi-

vamente à infância do proletariado, a escola maternal acaba preconceituosa.

Diversos educadores denunciam essa prática. Entre eles Reis (Kishimoto, 1988: 38) e Villalba Alvim (1941: 33).

O sentido depreciativo atribuído às creches e escolas maternais é apontado claramente por Faria (1941: 29) neste trecho: “as instituições pré-escolares que prestam assistência e dão também educação são *vulgarmente* chamadas de “creches e escolas maternais”.

Almeida Jr., no *Anuário de Ensino* de 1935/36 faz referência à contradição da prática pedagógica nos seguintes termos:

A palavra “Kindergärten” (jardim de infância) foi adotada por Froebel, no século passado, para designar instituições correspondentes ao tipo francês de escola maternal, abrangendo a educação e a assistência, e destinando-se, de preferência, à criança pobre. Os americanos distinguem geralmente a escola maternal do jardim de infância entregando àquela as crianças de 2 a 4 anos e a esta as de 4 a 6 anos. A terminologia do Código de Educação adotou esse exemplo. *Contudo, o uso nosso é denominar jardim de infância a instituição que se preocupa exclusivamente com a educação froebeliana, reservando-se o nome de escola maternal à que educa e presta assistência.* (p. 104).

O que o autor aponta é a inexistência, no Brasil, da prática norte-americana de distinguir as instituições infantis conforme a idade das crianças. Embora docentes como Alvim e Reis pleiteiem a idade como critério para distinguir o maternal do jardim, o cotidiano da educação infantil gera dois sistemas paralelos, tendo como critério a classe social de seus alunos: escolas maternais para filhos de operários, com características assistenciais, ficando implícita a ausência de fundamentação froebeliana, e jardins de infância, como instituições tipicamente

froebelianas para as classes mais abastadas.

A denúncia dessas práticas exige de parlamentares com Marrey Jr. um zelo para que tal discriminação não apareça, pelo menos nos textos legais que os fundamentam. A identidade de objetivos entre escolas maternas e jardins de infância, proclamada em sessão de Câmara dos Deputados, transparece, pelo menos no período de 1921 a 1925, na única orientação pedagógica que orienta ambas instituições. Propostas de Froebel e Montessori alimentam a fundamentação educativa dos dois estabelecimentos infantis (Kishimoto, 1988: 39-40).

Entretanto, a duplicidade de instituições destinadas às crianças da mesma faixa etária anula os esforços de legisladores em evitar discriminações e acaba por atribuir diferença na qualidade de trabalho. Provavelmente, a escola de filhos de operários acaba por adquirir um *status* inferior em decorrência do predomínio de idéias como a de que somente escolas de elite, geralmente de meio período, têm condições de realizar preceitos froebelianos, como o trabalho conjunto entre a escola e a família, uma vez que as crianças ficam parte do tempo em casa e podem receber a atenção de suas mães, ou de que as escolas maternas separam as crianças de suas mães pela necessidade do trabalho feminino, impedindo as interações sociais, ou de que crianças pobres precisam apenas de orientação moral, religiosa e assistência higiênica, médica e alimentar.

Subentende-se neste contexto que a concepção de infância do operariado está associada à pobreza, miséria, promiscuidade, falta de higiene e saúde, corporificando-se em estabelecimentos infantis que priorizam assistência alimentar, moral, religiosa, médica e higiênica. Desponta, assim, uma representação social de infância do operariado que determina as funções de creches e escolas maternas como estabelecimentos puramente assistenciais.

A expansão de estabelecimentos infantis mantidos pelo poder público foi muito lenta. Em São Paulo, de 1896 até pelo menos 1930, só existiu um único jardim de infância — o anexo à Escola Normal Caetano de Campos —, considerado “modelo de si próprio”, uma vez que inexistia outro similar.

A tentativa de escolanovistas como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Jr. e outros de instalar classes de jardins de infância anexas a grupos escolares, a partir dos anos 30, fracassa em virtude de ações manipuladoras que desativavam classes de educação infantil para instalar as de primário.

Em decorrência, a participação pública na expansão da educação infantil, pelo menos durante a Primeira República, restringe-se à manutenção de poucas unidades e ao subsídio parcial de outras, especialmente de caráter assistencial.

A inexpressiva participação do poder público resume-se em São Paulo, em 1941, às cifras pouco alentadoras de 37 jardins de infância oficiais contra 277 pertencentes à rede privada. A rede pública abrangia apenas 12% do total de estabelecimentos infantis.

Embora pouco significativa, em termos numéricos, a expansão de instituições infantis está aliada à força do movimento escolanovista, especialmente em grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro. Ao propagarem a metodologia de expoentes do movimento como Montessori, Decroly, Dewey, Kilpatrick e outros, os jardins de infância e as escolas maternas recebem aplausos do escolanovismo brasileiro.

A atuação dos Pioneiros da Educação, na IV Conferência Nacional de Educação (1931) e no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), propicia a elaboração de um programa educacional que sugere a inclusão de praças de jogos para a prática de educação física e como complemento da educação pré-escolar. As praças de jogos, adotadas a partir de 1935 pelo município de São Paulo, ampliam a possibili-



dade de veiculação da cultura infantil, por intermédio de brincadeiras, atividades físicas e a oferta de assistência médica e alimentar. Visando equacionar problemas sociais provocados pela rápida urbanização e industrialização, com o êxodo de grandes contingentes populacionais da zona rural para a cidade e o decorrente aumento de crianças abandonadas nas ruas, as praças de jogos, denominadas posteriormente parques infantis, ganham força como novos espaços para educar, recrear e assistir a infância paulista. A ideologia da higienização presente na Primeira República encontra eco no movimento escolanovista, que se encarrega de divulgar a necessidade de oferecer assistência médica e higiênica paralelamente às atividades educativas, buscando diminuir o alto índice de mortalidade infantil.

Entre os escolanovistas, Fernando de Azevedo merece destaque por sua atuação tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, ao elaborar reformas substanciais da educação em ambos os estados, incluindo jardins de infância junto às escolas normais e grupos escolares. Embora as referidas reformas determinassem a expansão de classes de jardins de infância desde o final da década de 20, ela só ocorrerá tempos depois. Dificuldades como as enfrentadas pelo governo paulista atrasam a expansão da rede pública. O Código de Educação do Estado de São Paulo elaborado por Fernando de Azevedo, em 1933, estabelece medidas para ampliar a educação pré-escolar. Todavia, apenas quinze anos depois, com a vigência da Consolidação das Leis de Ensino, aquelas classes de educação infantil previstas pelo Código de Educação começam a ser criadas. A partir daí novos problemas emergem. A inexistência de organismos estaduais para fiscalizar as quinhentas classes recém-criadas exigiu que a Secretaria de Educação instituisse um precário Serviço de Educação Pré-primário. Não dispondo de infra-estrutura administrativa,

com poucos técnicos emprestados de outros setores, sem instalações e desprovido de verba própria, o setor defronta-se com problemas diversos, como a falta de professores especializados, ausência de recursos materiais e generalizado descrédito em relação à importância da educação pré-escolar. Essa situação redundou na sistemática rejeição das classes de jardins de infância, denominadas, na época, sintomaticamente, "classes de decepção infantil" e estimulando a prática de desativação das unidades infantis.

Verificando as dificuldades enfrentadas pela prática da educação pré-escolar no país, educadores como Anísio Teixeira veiculam a necessidade de estudar o desenvolvimento da criança brasileira. O nacionalismo predominante dos anos 20 que exigia a adaptação de metodologias estrangeiras dá lugar aos estudos de psicologia infantil. Em São Paulo, organizações como a Cruzada Pró-Infância, aliada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, estabelecem classes de jardins de infância com o intuito de estudar o desenvolvimento da infância paulista. Em Minas Gerais, da mesma forma, o convênio MEC-USAID propicia o estudo e a implementação de programas infantis com ênfase no desenvolvimento infantil. Essa orientação será aprofundada, posteriormente, com o movimento de reivindicação por creches com propostas educativas.

A inexistência de organismos oficiais de maior porte responsáveis pela orientação da pré-escola cria espaço para a penetração da Organização Mundial de Educação Pré-escolar, a partir da década de 40, com ramificações em vários estados brasileiros. Cabe à OMEP manter a discussão em torno das principais questões veiculadas nos congressos internacionais, alimentando a expansão, ainda que precária, desse nível de ensino.

Após a década de 60, caracterizada como o período nacional-desenvolvimentista, inaugura-se nos anos 70 uma

crise econômica e política com a desaceleração da economia, inflação, crescimento da dívida externa e consequências na vida da população das camadas mais pobres, com aumento da miséria. Inicia-se, neste momento, mais uma movimentação das classes trabalhadoras contra a concentração de renda e crescem as reivindicações em torno da melhoria da qualidade de vida das populações que solicitam o atendimento de serviços básicos como hospitais, postos de saúde, escolas, iluminação, água, esgotos e, entre outros, a creche.

A repetência e a expulsão das crianças do sistema educativo, dois problemas graves, alcançam índices alarmantes, chegando a apresentar 67% entre 1969 a 1972.

Nesse quadro, emerge a pré-escola como solução ideológica, à semelhança dos anos 30, agora vista como alternativa capaz de evitar repetências e a eliminação de crianças do sistema escolar, bem como supondo ser possível compensar carências da população para minimizar desigualdades sociais. Ao postular uma política de educação compensatória, em decorrência de influências externas, especialmente advindas dos Estados Unidos, a política oficial instaurada a partir dos anos 70 prioriza um atendimento infantil de caráter assistencial, desprovido de orientação educativa, como apontam diversos autores, entre eles Patto, Kramer e Uema. Essa situação se reflete nos documentos oficiais produzidos ao longo dos anos 60 e 70 (Uema, 1984). Ao longo de duas décadas, com exceção da Lei 5.692/71, todos os dispositivos legais tratam da educação infantil acentuando o caráter não-educacional.

Paralelamente, a tendência descentralizadora que se inicia nas discussões efetuadas na década de 50 materializam-se nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Leis 4.024/61 e a 5.692/71, que, ao invés de contribuir para a expansão da pré-escola, acabam até por prejudicá-la. Especialmente a 5.692, ao

propor ao Estado a responsabilidade de priorizar o 2º grau, esvazia a pré-escola estadual, trazendo uma queda no índice de atendimento ofertado pelo governo estadual. As tímidas referências das leis em relação à municipalização da pré-escola defrontam-se com uma poderosa política econômica de concentração de recursos voltados para obras de infraestrutura em detrimento de áreas sociais que esvazia as propostas de municipalização da educação.

Embora a década de 70 inaugure uma preocupação maior em relação à educação pré-escolar, nos planos oficiais, os dados apresentados por Ferrari (1988: 67-66) demonstram o pouco reflexo dessas medidas na expansão do atendimento infantil.

Ao analisar a evolução do atendimento infantil no Brasil no período compreendido entre 1968 e 1983, Ferrari observa uma política irregular, pautada em projetos sem continuidade, havendo em alguns casos um atendimento mais alto e, em outros, uma quantidade irrisória. Enquanto em 1973 o índice era de 5,6%, em 1974 salta para 11,2%, em 1975 cai para 4,3%; em 1976 vai para 18,2%, permanecendo alto até 1982. Já em 1983, cai novamente para 6,8%. Durante o período de maior entusiasmo do poder público, proveniente do princípio da educação compensatória, Ferrari observa uma queda na oferta de matrículas. Tais dados levam-no a concluir que a evolução da pré-escola no período da ditadura militar (1968 a 1983) foram mais compatíveis com o modelo político-econômico social vigente do que com a intenção de democratização escolar e social (Ferrari, 1988:72).

Apesar de assumida como prioritária, não se observa concretamente nem a expansão de atendimento pré-escolar, muito menos a melhoria da qualidade do serviço oferecido nessa área. Os programas dirigidos às populações de baixa renda assumem um caráter informal, com emprego de pessoal sem qualificação, utilização de es-

paços não-convencionais, aproveitamento de materiais não-sofisticados, mobilização de recursos da comunidade e o desenvolvimento de atividades mais voltadas para alimentação, higiene e fragmentos de recreação e arte, desacompanhados de orientação educativa.

O período de transição democrática que se inicia com a Nova República, em 1984, caracteriza a movimentação de todos os segmentos sociais no sentido de colaborar com a elaboração da nova Carta do país. Em decorrência, especialmente, de movimentos sociais provenientes da periferia de grandes centros urbanos coadjuvados por organizações de proteção aos direitos da mulher, embora de modo tímido, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma Constituição inclui em seu texto especificações sobre a educação pré-escolar.

A educação pré-escolar é o novo nível de ensino que passa a compor o sistema escolar brasileiro a partir da Constituição de 1988. Compreendendo creches e pré-escolas destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, o sistema pré-escolar deverá ficar sob a responsabilidade dos municípios, que receberão recursos financeiros na ordem de 25% para administrar a pré-escola e o 1º grau.

Com a antecipação para 6 anos do ingresso em massa no sistema público de ensino, em virtude de dispositivos constitucionais, emergem questões como a expansão e melhoria da formação de recursos humanos, o repasse e a administração de verbas públicas e diversos outros problemas que deverão ser equacionados.

A revisão da educação pré-escolar ao longo deste centenário permite entrever a inexpressiva relevância da educação pré-escolar em denominações pouco alentadoras como a de ser ela um "luxo", "desnecessária", "mal necessário", "decepção infantil", bem como em associações ideológicas destinadas à diminuição do índice de mortalidade infantil, à cura de crônicos males da repetência e expulsão de crianças do sistema escolar e até em bandeiras para propor igualdades de oportunidades sociais. Privilegiando sempre crianças de zonas urbanas e especialmente populações mais abastadas, a pré-escola conseguiu atingir a irrisória taxa de 14,14% de atendimento em 1986. A alteração desse quadro bastante sombrio da exclusão da criança pré-escolar das ações concretas que orientam a política educacional brasileira dependerá de diversos fatores, entre eles, a implementação adequada das medidas decorrentes da nova Carta do país.

## Referências bibliográficas

- ACTAS e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1884.
- ALVIM, M. A. *Parques infantis como centro de assistência social ao pré-escolar*. Monografia apresentada para obtenção do diploma de Assistente Social, set. 1941, Separata dos nºs 15.20 e 36 de Cultura Artística. Rio de Janeiro, Escola Técnica de Serviço Social.
- ANCHIETA, J. de (1554-94). *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do Padre Joseph de Anchieta, S. J.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1931 (publicação da Academia Brasileira, Cartas Jesuíticas, III).
- ANNAES do Senado do Imperio do Brazil, 2º sessão da 17ª legislatura, v. III, de 1 a 31 de julho de 1879, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1879.
- ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.
- FARIA, H. R. M. de. *A função social do jardim de infância*. Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Serviço Social, São Paulo, 1941.

- FERRARI, A. R. Evolução da educação pré-escolar no Brasil no período de 1968 a 1986. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(161):55-74, jan/abr 1988.
- FUNDAÇÃO para o Desenvolvimento da Educação. *A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, 1989.
- KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo: 1875 a 1940*, São Paulo, Loyola, 1988.
- MESGRAVIS, L. *A Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599?-1884): contribuição ao estudo da assistência social no Brasil*. São Paulo, Conselho Estadual da Cultura, 1976 (Coleção Ciências Humanas, 3).
- REFORMA do Ensino Primário. *Parecer e Projeto da Comissão de Instrução Pública*. Relator Ruy Barbosa. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1883.
- UEMA, H. *Estudo da política nacional e as necessidades educacionais das crianças das classes trabalhadoras (Em questão: a pré-escola)*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC, 1984.

**Resumo** A preocupação com a infância brasileira tem suas raízes no início da colonização portuguesa. No período imperial, diversas modalidades de asilos infantis destinados à proteção da infância expandem-se no Brasil pelo apoio de monarcas e pela destacada atuação da Igreja Católica, basicamente segundo o modelo froebeliano de jardim de infância. O texto discute a descoberta da infância como um período especial a partir do século XVIII e as diversas modalidades de estabelecimentos de educação infantil que se expandem a partir da nova concepção de infância. Com o advento da República, torna-se possível a instalação do primeiro jardim de infância público no Estado de São Paulo, junto à Escola Normal Caetano de Campos. No final do Império e início da República, começam a surgir também as creches e escolas maternas no Brasil, que, com o processo de urbanização, industrialização e participação feminina no trabalho produtivo, passaram a se expandir a partir da década de 30. O texto apresenta também uma análise das políticas governamentais com relação à educação infantil nas décadas de 60, 70 e 80.

*Palavras-chaves:* pré-escola e República; República e pré-escola; creches e República; escolas maternas e República; República e creches; República e escolas maternas; jardins de infância e República; República e jardins de infância.

**Abstract** *The concern for Brazilian infancy has its roots in the beginning of Portuguese colonization. In the imperial period, several modalities of infant homes destined to the protection of infancy expand in Brazil through the support of monarchs and the outstanding action of the Catholic Church, basically according to the Froebelian model of kindergarten. The paper discusses the discovery of infancy as a special period, in the XVIII century, and the different modalities of institutions of infant education which expand from the new conception of infancy. With the advent of the Republic, it becomes possible the creation of the first public kindergarten in the State of São Paulo attached to the Caetano de Campos Normal School. By the end of the Empire and beginning of the Republic were also created nursery schools and maternal schools in Brazil which, with the process of urbanization, industrialization and female participation in the productive work, began to expand since the decade of the 30's. The paper also presents an analysis of governmental policies with relation to infant education in the decades of the 60's, 70's, and 80's.*

*Key-words:* preschool and Republic; Republic and preschool; nursery schools and Republic; maternal schools and Republic; Republic and nursery schools; Republic and maternal schools; kindergarten and republic; Republic and kindergarten.