

Histórias da educação infantil brasileira

Moysés Kuhlmann Jr.

Fundação Carlos Chagas, São Paulo

[...] Não me posso resumir porque não se pode somar uma cadeira e duas maçãs. Eu sou uma cadeira e duas maçãs. E não me somo.

Clarice Lispector. *Água viva*. 1973, p. 89

O marco dos 500 anos da chegada de Cabral às terras que vieram a constituir o Brasil proporciona uma oportunidade em que o país é posto em questão, sob os mais diversos aspectos, nas tantas publicações e iniciativas realizadas em torno desta data, oficiais ou não. O presente é a marca preponderante nesses estudos do passado produzidos em torno dos centenários e das suas comemorações. Neles, interpreta-se o Brasil atual a partir de um balanço dos mais variados temas do conjunto do universo produtivo e dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea. Quer-se abranger *toda a história*, desde a *origem*, do país ou do tema em estudo, como a educação, composta por diferentes dimensões, entre as quais também é relevante a da educação infantil.

A escrita da história recente se faz marcada pela parcialidade do envolvimento direto e da inserção individual em alguns dos seus acontecimentos. Contrapõe-

se à narrativa do passado mais distante, que se imagina e se analisa das leituras dos registros do seu tempo, sem as lembranças vivas das interações que envolvem a produção das fontes documentais. São esses os pólos em que se produzem estas reflexões sobre a trajetória das instituições de educação infantil brasileiras. Trata-se de um segundo estudo elaborado no âmbito dos 500 anos, que recupera algumas das análises do anterior (Kuhlmann Jr., 2000), mas que procura trazer outras questões sobre a temática.

A comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão. Historicamente, as representações do país em eventos comemorativos sugerem o limiar da nossa entrada no progresso. É como expressa o atual presidente da República, por meio de seu porta-voz, Georges Lamazière, preocupado com as manifestações de protesto, nas vésperas dos festejos dos 500 anos, dizendo que estes não deveriam ser *um convite ao velório*, e sim uma manifestação de *crença no futuro* (*O Estado de S. Paulo*, 20 de abril de 2000, cad. A, p. 13).

Mais do que três ou quatro raças ou cores, os nativos, africanos, europeus e asiáticos que fizeram a his-

tória brasileira representam incontáveis povos e culturas, bem como distintas condições sociais. Há misturas, como a minha, que sou um brasileiro paulistano, com mãe do interior paulista e pai mineiro, de sangue alemão e português, mas também indígena e provavelmente africano e judeu. Há separações, como a minha, membro desta camada média da sociedade, distante da realidade dos grandes proprietários e mais ainda da maioria dos que vivem a condição de pobreza. Há contradições e exclusões. Somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, exploração. Se falamos de uma história de 500 anos, não temos como deixar de lembrar dos mortos que nos fizeram – não para fazer um velório de lamentações, mas em respeito a eles – pois, como afirmou Benjamin:

[...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer. (1987, p. 224-225)

Em 1922, na inauguração da exposição internacional da Independência, no Rio de Janeiro, o presidente da República Epitácio Pessoa também aguardava nossa entrada no progresso, ao arrolar vários dados estatísticos como prova de nossa integração à sociedade civilizada, em que incluía as iniciativas no campo educacional, cultural e sanitário, sempre com um enfoque evolutivo:

[...] alguma coisa temos feito e muito poderemos ainda realizar, fazer para o futuro, depois deste passo tão difícil do primeiro centenário de vida emancipada. [...] da instrução temos cuidado com o possível desvelo; de 1907 a 1920, o aumento dos cursos elevou-se de 72%, e o de alunos de 85% o que revela o esforço do país, nos últimos anos, pelo incremento da sua instrução. (Rio de Janeiro, 1923, p. 363)

Naquele momento, o nascimento da nação se demarcava com a Independência. Agora, o referencial se volta para 1500. O chamado *Sítio do Descobrimento* foi objeto de intervenções cirúrgicas, visando mostrar o Brasil que mais uma vez espera a chegada do futuro. Até mesmo a educação infantil foi objeto de um projeto, financiado pela Fundação Orsa, coordenado por colegas que não quiseram perder a oportunidade de desen-

volver um programa que pudesse contribuir para as crianças e os profissionais (Kishimoto *et al.*, 2000). Entre um momento e outro, permanece o muito por se realizar. A realidade nacional, e nela a situação da educação das crianças pequenas, não permite fazer da data um convite ao esquecimento.

As distâncias entre as instituições de educação infantil

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Em 1985, no decorrer desse processo, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo publicou um número especial da revista *Escola Municipal*, comemorativo dos 50 anos de pré-escola municipal. A então secretária de educação, Guiomar Namó de Mello, abria a revista na seção *Carta da Secretária*, considerando que o presente, “por não permitir ensaios, deixa de lado os desatentos com o processo histórico”. Seria necessário “inventariar o passado da pré-escola, em suas contradições, acertos ou desacertos, para entender o seu presente”. A carta anunciava a “vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares, contexto deste novo momento político e econômico”, marcado pelas lutas pela “redemocratização política do país” (*Escola Municipal*, 1985, p. 1).

O texto, que começara destacando a importância da História, termina por concluir com a sua minimização, ao tratar o passado, com seus erros e acertos, como se fosse uma coleção de peças arqueológicas em relação ao período que agora se inauguraria:

Educadores da pré-escola arregacem as mangas porque este *show* que pode ser chamado *Em busca de uma pré-*

escola popular e democrática mal começou. Nós apenas esboçamos o 1º ato. Vocês, seus alunos e a comunidade não são apenas os personagens principais; são sobretudo os redatores de todo o enredo!

Prossigam escrevendo uma bela obra de autoria coletiva. (*idem*, p. 2)

O uso do *nós*, para atribuir-se o inaugurar de uma nova era, distingue-se do *vocês*, educadores da pré-escola, alunos e comunidade, que seriam os personagens e redatores do enredo. Caberia à autora da carta e à sua Secretaria completar a ficha técnica da representação como direção, cenografia, produção. Não da luta pela pré-escola popular e democrática, que não começava ali, como quer crer o texto, mas simplesmente deste material que conta da história de si ao contar da história da educação infantil.

No teatro da História, outros espetáculos já haviam sido e continuaram a ser realizados. Nesse processo muitos atores surgiram, e vários dos existentes assumiram novos personagens e papéis.

Na época em que se publicou a referida revista, este que escreve o presente texto trabalhava em outra secretaria do mesmo município, a da Família e do Bem-Estar Social, atuando como pedagogo em uma equipe regional de supervisão às creches, após dois anos e meio na direção de uma delas. Embora essas instituições, de administração direta ou conveniadas com a Prefeitura, educassem as crianças das classes populares na faixa etária dos 0 aos 6 anos, elas não participaram daquela comemoração. Uma parcela significativa dos *personagens principais* da luta pela pré-escola popular não estava incluída no *show* da Secretaria de Educação.

A creche não deixou de ser lembrada na revista, que reúne artigos de pesquisadoras, entrevistas com antigas educadoras e ex-alunos do parque infantil, e textos em homenagem a Ana Maria Poppovic, Mário de Andrade e Nicanor Miranda. Ao analisar as orientações de cunho assistencialista na pré-escola, Maria Malta Campos abarca o conjunto polimorfo de instituições educacionais existentes para atender crianças de 0 a 6 anos, referindo-se aos movimentos de luta por creche, à dispersão das verbas e de órgãos públicos responsáveis pelos diferentes programas (1985, p. 45-50).

Mas efetivamente a pré-escola municipal encontrava-se dividida. Ainda hoje, as creches do município paulistano permanecem no órgão do bem-estar social, apesar das determinações legais. Em muitos outros municípios, a mudança já se realizou. Mas a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira.

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, freqüentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos.

A instituição educacional criada para as crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores. Froebel, fundador do jardim-de-infância, na Alemanha, em 1840, chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade, como no seu livro para as mães com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês. Mas o jardim-de-infância não foi pensado para esses pequenos (Kuhlmann Jr. e Barbosa, 1998).

Além da importância e da ênfase atribuída ao papel materno na educação dos bebês, também é preciso considerar que naquela época ainda era quase inevitável atender os menores sem as alarmantes conseqüências dos altos índices de doenças e de mortalidade. Criada na França em 1844, é na década de 1870 – com as descobertas no campo da microbiologia, que viabilizaram a amamentação artificial – que a creche encontra condições mais efetivas para se difundir interna e internacionalmente, chegando também ao Brasil. Primeiramente, como idéia, ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, e também referida no processo de criação da Associação Protetora

da Infância Desamparada. Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Muitas instituições mantenedoras de creches conviveram com profissionais da área educacional e, desde essa época, incorporaram o atendimento das crianças de 4 a 6 anos em jardins-de-infância ou escolas maternas (Kuhlmann Jr., 2000).

As contigüidades entre as instituições de educação infantil

Creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade *civilizada*, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a *Era dos Impérios*, na passagem do século XIX ao XX (Hobsbawm, 1988). No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do *Novo Mundo* com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano (Kuhlmann Jr., 1998).

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

Quando da organização do congresso de 1922, Luiz Palmeira, da revista socialista *Clarté*, e a educadora Maria Lacerda de Moura denunciaram os limites e a demagogia produzida em torno das propostas de políticas sociais para a infância. Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiram os operários, os “algozes do

pai, serem protetores do filho”? Moura referia-se à insignificância das iniciativas e considerava que não se tratava de *dar, mas de restituir* aos pobres os seus direitos: “tudo ao alcance de todos” (*idem*).

De lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta.

Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternas, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. Em 1925, cria-se o cargo de inspetor para escolas maternas e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim da Infância Caetano de Campos.

No nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos.

Em Porto Alegre, na década de 1940 há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças

de 4 a 6 anos, em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

Provavelmente esse curso teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e implanta, posteriormente, em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho. Formada naquela escola, com posterior especialização nos EUA, para depois diplomar-se na Universidade de Chicago, em Filosofia e Psicologia, desde 1934 Heloísa Marinho lecionou também no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como assistente de Lourenço Filho, na cadeira de Psicologia da Educação. Em 1949, começa o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. O curso forma ao longo de 18 anos, 549 educadoras de escolas maternais e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, como um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados.

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também aproximava as instituições ao prever o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares” (Faria, 1999, p. 30). Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Uma nova instituição, o parque infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura (DC) com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o parque infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940, na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar.

O parque infantil, na década de 1940, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola, para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembradas em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

Em 1952, Heloísa Marinho publica o livro *Vida e educação no jardim de infância*, título correlato ao do livro de Dewey, *Vida e educação*, que também foi o título do primeiro capítulo, nas segunda e terceira edições (1960 e 1966). Nesta última, inclui um “Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara”, em que propõe que a expansão deveria priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de novos jardins-de-infância públicos na proximidade das zonas industriais e favelas destituídas de jardins e praças. Propõe também a criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda a organização de centros de recreação pré-escolar, em

praças e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, haveria a organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias:

Atualmente, as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, elimina-se o Jardim, para dar lugar à turma do Primário. O Estado não pode deixar uma criança de sete anos analfabeta para atender outra em idade pré-escolar. No entanto, o ambiente e os materiais do Jardim de Infância são igualmente favoráveis ao aluno que inicia a vida escolar na Escola Primária. [...] A louvável iniciativa de construir grande número de escolas Primárias talvez torne possível organizar maior número de Jardins anexos.

Para ela, “as instituições pré-escolares não podem nem devem substituir o lar, [...] sendo preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um jardim superlotado”. O rádio, a televisão, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas, os cursos de divulgação poderiam auxiliar os pais na educação da criança no lar, até para aliviar a procura excessiva (Leite Filho, 1997, p. 114-116). Essa manifestação é um claro reconhecimento do crescimento da demanda por vagas na pré-escola.

A reedição das políticas discriminatórias para a educação da criança pobre

Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCR) do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos *Centros de Recreação*, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos (Kuhlmann Jr., 2000). A elaboração do plano segue as prescrições do UNICEF e parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais. Embora o plano falasse em medidas de emergência, pouco se realizou, sem que ocorresse a sua implantação efetiva: durante a década que se segue, prevalece o tratamento da política social como assunto de polícia. É de se supor, entretanto, que após esse sinal verde às religiões, a igreja católica tenha-se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a

eclosão dos Movimentos de Luta por Creche, em vários lugares do país, no final dos anos 70 (Cunha, 1991, Gohn, 1985).

No texto *Projeto Casulo*, publicado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, pretendia-se, como no início do século, que o programa viesse a desenvolver atividades paralelas de orientação familiar. A “problemática comunitária”, devido à baixa renda *per capita*, vinha provocando “desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da despercebida pobreza nacional, o remédio proposto para o “4º estrato da população brasileira”, é a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo. Os pobres estavam percebendo o quanto eram pobres: os meios de comunicação mostravam o crescimento do milagre econômico e faziam a população marginalizada “aspirar de forma crescente aos bens da civilização”, dizia o texto. Era necessário aplacar a ameaça de “atos anti-sociais, fato notório nas cidades que se industrializam” (Vieira, 1986, p. 255-256).

A Doutrina de Segurança Nacional, da Escola Superior de Guerra, reconhecia em documento de 1976 o alto grau de exploração e desigualdade social de nosso país. Era chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional. A família, alicerce da estrutura nacional, estava a sofrer “embates e arremetidas daqueles levados por interesses subalternos e estranhos aos nossos”, buscando “a sua desagregação”. Para se manter vitorioso na *guerra permanente* contra as *idéias alienígenas* do comunismo, a promoção social seria um grande instrumento para “neutralizar a campanha insidiosa daqueles que exploram as vulnerabilidades naturais de um País em desenvolvimento” (Rosemberg, 1997, p. 151-153).

O outro era representado com toda a estranheza de quem se surpreende com a sua reivindicação por direitos de cidadania. Entretanto, as aspirações por uma sociedade igualitária seriam muito mais indígenas do que as idéias que sustentaram a voracidade colonizadora neste país, em que as políticas sociais têm uma história

que prima pelas mínimas concessões, no limite da capacidade de se conter os conflitos por meio da repressão. A crítica às idéias estrangeiras era uma forma indireta de se posicionar no campo da guerra fria do capitalismo contra o comunismo.

Mas o documento da ESG adotava idéias também *alienígenas* dos organismos internacionais. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que promoveu, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, já trazia a idéia de simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo de baixo custo, apoiado na ideologia do desenvolvimento da comunidade, que certamente influenciou a elaboração do Plano do DNCr, de 1967.

O Ministério da Educação passa a se ocupar da educação pré-escolar, que se torna ponto de destaque no II e no III Plano Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85. Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau (Vilarinho, 1987).

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80:

Antes de pensarmos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas. (Vieira, 1986, p. 272)

Projetava-se sobre os programas para a infância a idéia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos “bolsões de ressentimento” não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país.

Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar.

Os embates entre concepções educacionais – família e instituição

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla.

As reivindicações de todos esses setores, assim como a eleição de candidatos de oposição em governos de estados e municípios, imprimiram um ritmo à expansão das instituições muito mais intenso do que a intenção inicial dos planos do regime militar. Mas não a ponto de atingir o cumprimento de promessas como a do prefeito paulistano – que não era de oposição – aos representantes do Movimento de Luta por Creches, em 1979, de construir 830 creches até o final da sua gestão.¹

A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos. A temática contracultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares *alternativas*, em geral cooperativas de educadores (Revah, 1994).

O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres. O programa dos Centros de Convi-

¹ Na Bibliografia, listam-se vários títulos que abordam aspectos desse período.

vência Infantil, para atender os filhos de servidores públicos no estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como bancários, jornalistas, professores: eis alguns exemplos desse reconhecimento da instituição. Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

Nos primeiros textos sobre instituições de educação infantil, na transição do Império para a República, estas foram vistas como um meio de educar as crianças e as mães pobres. No Rio de Janeiro do início do século XX, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Patronato de Menores, além de creche, ofereciam cursos para as mães. Para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela.

De certo modo, isso expressa a tradição colonizadora da catequese jesuítica que previa o recrutamento dos pequenos curumins como forma de interferir nas culturas nativas. No início da década de 1980, as creches continuavam, muitas vezes, a ser um meio de interferir na vida familiar, extrapolando o necessário intercâmbio entre família e instituição. Até mesmo junto a funcionários de uma instituição de ensino superior, como a creche da Unicamp, que fazia do aleitamento materno uma condição para matricular os bebês, como mostra o relato de uma de suas educadoras:

Uma coisa que me impressionou muito era: a mãe dizia que tava amamentando e a direção da creche ia tirar leite da pessoa para verificar se estava mesmo com leite. (Fagundes, 1997, p. 93)

Os embates entre concepções educacionais – educação e assistência

Um dos aspectos que ganham mais relevância neste período é que a expressão *educação pré-escolar*, ao significar o atendimento anterior à escolarização obri-

gatória, inclui também a educação das crianças de 0 a 3 anos. No início da década de 1980, os textos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar de 0 a 6 anos. Em parecer do Conselho Federal de Educação de maio de 1981, Eurides Brito da Silva apontava diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que incluía as crianças de 0 a 3 anos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Previdência (Vilarinho, 1976, p. 134).

A defesa do caráter *educacional* das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições, que promoviam encontros para discutir suas condições de trabalho e se organizavam em entidades como a Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social, na cidade de São Paulo (ASSFABES). O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais da *pedagogia da submissão*, que ocorre em instituições que segregam a pobreza.

Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica.

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas (Campos, 1985, p. 48). Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições. Não é à toa que ainda hoje

se encontrem pedagogos que torçam o nariz com a idéia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência.

Na década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena (Campos, 1994, Rosemberg e Campos, 1994). Se o cuidar também faz parte da educação da criança na escola fundamental (Carvalho, 1999), na educação infantil, que não é obrigatória, esse aspecto ganha uma dimensão mais preponderante quanto menor a idade.

De uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos *escolares* tornem-se objeto de preocupação da educação infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do ensino fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina *escolar* arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na *hora do descanso*; ou de crianças em um centro de educação infantil de uma capital nordestina, que comiam com os pratos em carteiras escolares para adultos, de braço, ou em pé, enquanto as mesas adequadas de suas salas não eram utilizadas para não sujar o espaço do *pedagógico*; ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia. O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.

Mas as preocupações pedagógicas estão presentes desde o início das propostas de creche, como no primeiro artigo sobre essa instituição em nosso país, de Kossuth

Vinelli, no jornal *A Mãe de Família*, em que se prevê a existência de uma sala para as crianças brincarem, além da destinada aos berços (n. II, p. 15-16). A *Creche Central* do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, em 1908, no Rio de Janeiro, tinha o seu regulamento “baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas”.

Os embates entre concepções educacionais – puericultura e higiene

Mesmo que em geral, ao longo da história, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições fossem professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. Os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães.

A educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo. Henrique Castriciano, no Congresso de 1922, apresentava comunicação sobre o ensino da puericultura na Escola Doméstica de Natal, dedicada à educação feminina, que mantinha uma creche anexa. Em 1920, o governo paulista introduz as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário. O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI em Salvador – em relato sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas, em 1913 –, refere-se à proposta ali veiculada, do ensino da puericultura às meninas já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em “uma amável escola de mamãezinhas”.

De acordo com Alfredo Ferreira de Magalhães, a “colaboração médico-pedagógica” era “uma necessi-

dade inadiável e indispensável ao progredimento nacional”. Desde a reforma do ensino de 1895, em seu estado, ele foi professor da matéria de *higiene geral e infantil* no curso normal. Em 1910, inicia uma série de dez lições sobre a puericultura, para “acompanhar o movimento progressista que se desenhava no Velho Mundo”. No curso, tratava da puericultura “preventiva ou profilática – a criança em existência virtual” (sic) – relacionada com a eugenia, que almejava o aperfeiçoamento da *raça*, pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral; e a puericultura “definitiva” – “a criança existe efetiva, realmente” –, visando ao desenvolvimento físico e psíquico, intelectual e moral da criança, em suas fases: *pré-natal* ou *intra-uterina*, *intranatal* (no ato do nascimento), e *pós-natal* ou *extra-uterina*, que se subdividia em *neonatal* (de 0 a 30 dias), *nepiônica* (1 mês a 2 anos) (física e psíquica), *juvenil* (2 a 7 anos) e *prepubertária* (7 a 14 anos).

Considerando-se o precursor da eugenia no Brasil, filiado à Sociedade Francesa de Eugenia desde 1913, para Alfredo Ferreira Magalhães, “a higiene e a educação, solidárias uma da outra, são as fontes verdadeiras da civilização e do bem-estar”:

[...] os anos de escola servem ao menino para entrar na posse de si mesmo, para adaptar-se ao meio no qual tem de viver, devemos ensinar-lhe a conhecer-se, tanto no físico, quanto no moral, a defender-se dos inimigos de seu corpo e de seu espírito, a ser um *bom animal*, como quer Herbert Spencer, para que ele seja depois um bom cidadão. [...]

A maneira de ser transmitido o ensino, em um dado momento evolutivo da ciência da educação, pareceu constituir o fulcro capital do problema. [...]

Apesar de tudo, porém, com o mesmo programa, com o mesmo mestre, quantas surpresas, quantas falhas, quantas decepções! Fora esquecido o principal – a criança –, em si mesma, ela que tem de receber o ensino, não era levada na precisa conta, não se cogitando de sua aptidão. [...]

O professor vai entrar no conhecimento da criança, a fim de que esta deixe de ser uma eterna vítima, a pagar injustamente culpas que não tenha cometido.

E não é fora de propósito que a Bahia possa compreender e praticar estas idéias modernas. (Magalhães, 1922, p. 70-71)

Magalhães elogiava a instalação do laboratório de pedagogia e psicologia experimental, pelo italiano Hugo Pizzoli, na Escola Normal em São Paulo, “o estado que sabe assimilar de pronto os progressos mundiais”, assim como se atribuía esse papel na Bahia. Em suas reflexões, desloca-se do seu lugar de médico para assumir o de educador, como tantos outros o fizeram, e anuncia a ênfase que a pedagogia começa a dar à psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação, como fonte do “revigoramento da raça”.

Os embates entre concepções educacionais – jogos e brincadeiras

Na Conferência Nacional de Proteção à Infância, realizada no Rio de Janeiro em 1933, Anísio Teixeira enfatizou a importância de a criança pré-escolar ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, pois seu crescimento, seu desenvolvimento e a formação de seus hábitos envolveriam “facetas pedagógicas como habilidades mentais, socialização e importância dos brinquedos” (Brites, 1999, p. 81).

Em conferência proferida na Escola Nacional de Belas-Artes, na abertura da II Semana de Estudos, promovida pelo Comitê Nacional da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, Lourenço Filho (1959) afirmava:

[...] não se pode tratar de questões da pedagogia atual sem que se fale de jogo e atividades livres. Como hoje observam graves filósofos, a cultura humana brota do jogo como jogo, e nele, e só por ele, vem a desenvolver-se. Pelo menos, o jogo é anterior a qualquer construção da cultura, o que demonstra que por ele é que se manifestam as forças criadoras do homem. (p. 79-80)

As idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o parque infantil valorizaram uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis (Faria, 1999). Mas os parques infantis também incorporaram a ênfase na Educação Física, já anunciada nos discursos de Alfredo Ferreira de Magalhães. O jardim-de-infância estadual também passa a adotar uma orientação esportiva, voltada para a cultura física. Nesse aspecto, distancia-se do modelo pedagógico froebeliano,

do jardim-de-infância do final do Império e do início da República. Ali, a educação moral, a formação do cidadão, passava pelo cultivo da polidez, da ordem e do senso estético, por meio de exercícios regrados conduzidos pela mestra. O que se observa é que sempre se alega o argumento de que a proposta educacional corresponderia às necessidades da criança.

As creches, de algum modo, compartilharam desse clima pedagógico. Em publicação do DNCr., em 1952, ressalta-se que, de 29 creches pesquisadas, em mais de 50% delas havia um jardim-de-infância. O texto defendia a existência nas creches de material apropriado para a educação das crianças: “caixa de areia, quadros-negros, bolas, blocos de madeira, bonecas, lápis, tesouras, livros, papel, quadros, roupas de bonecas, pastas de modelos, livros de pano, pratos para bonecas, brinquedos de animais, ‘puzzles’, carrinhos de bonecas, material de costura, caixinhas, cubos, embutíveis, pianos etc.”. A recreação é outro ponto fundamental: “pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuromuscular” (Vieira, 1986, p. 170).

De acordo com Aristeo Leite Filho (1997, p. 123-126), a proposta de Heloísa Marinho, nas décadas de 1950 e 1960, também defendia uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional. No livro *Vida e educação no jardim de infância*, ela afirmava:

No começo do século, a jardineira ministrava educação sensorial com materiais destinados à comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer às instruções da mestra. Hoje, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. [...] A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber.

A orientação educativa não deveria tolher o aspecto criador do desenvolvimento intelectual e artístico da criança. Heloísa Marinho sugere as atividades de excursões, vivências com alimentos, confecção de biscoi-

to para lanche, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar, luz, entre outras. A escolha e a organização das atividades educativas seriam realizadas pela educadora em colaboração com a turma. Insiste a autora:

No Jardim de Infância a educação da linguagem como do pensamento nasce de situações de vida. Como a criança naturalmente aprende a falar e a pensar na ambiência afetiva da família, o estudo da evolução da linguagem orienta a professora quanto às diretrizes a serem adotadas... a educação da linguagem e do pensamento não constitui matéria a ser ensinada, surge das vivências naturais.

Desde Froebel, que se inspirou em idéias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a *experiência* da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece.

Os embates entre concepções educacionais – desenvolvimento, cognição e recreação

A concepção de formação de professoras de Heloísa Marinho exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança, para o que o Colégio Bennett constrói um observatório unilateral para o seu jardim-de-infância, de acordo com especificações solicitadas ao professor Arnold Gesell. Deste, as alunas podiam fazer suas observações das crianças, em compartimento anexo à sala, sem ser vistas. Em 1942, o jardim passa a admitir crianças a partir de um ano e meio, visando à sua observação. As professoras deveriam também ser capazes de atuar com crianças de outras realidades sociais, para o que houve uma articulação do curso com a Fundação Romão Duarte, vizinha ao Colégio, que atendia crianças órfãs e abandonadas. Em 1957, elabora uma Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança

Brasileira, inspirada em estudo da professora Helena Antipoff, realizado na Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, em 1939, bem como em autores como Ster, Gesell e Bhuler. A Escala, experimentada até a década de 1970 e publicada no livro *Estimulação essencial*, em 1977, descreve comportamentos esperados mês a mês, desde o nascimento aos 8 meses, depois por períodos cada vez mais espaçados, até os 9 anos de idade. Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho em muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto, aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao menos quatro palavras com 1 ano e 4 meses.

No documento *Organização e Funcionamento de Creche*, da Coordenadoria do Bem-Estar Social da Prefeitura de São Paulo, elaborado pela pedagoga Ana Maria Seches e pela assistente social Maria Christina Souza do Amaral, no final da década de 1970 ou início de 1980, previa-se o atendimento global à criança proveniente de família de baixa renda, nos aspectos psicopedagógico, de saúde, nutrição etc., pois “carências desta ordem comprometem todo desenvolvimento intelectual da criança”. Também a família deveria ser preparada para melhor assistir seus filhos, “bem como para assegurar a continuidade ao processo de desenvolvimento da criança desencadeado por este tipo de programa” (São Paulo, s.d., p. 20).

O princípio educacional a se adotar nos berçários, para as crianças de 0 a 18 meses, era o da *estimulação*, de modo a obter aqueles comportamentos previstos nas escalas. Partia-se da valorização do envolvimento afetivo entre pajem (nome atribuído à profissional) e criança. Depois, a decoração do ambiente físico, vista “como parte de uma programação que visa uma estimulação visossensorio-motora”, com brinquedos e móveis que pudessem ser manipulados pelas crianças. Recomendava-se retirar, sempre que possível, as crianças dos berços, para explorar ambientes maiores, de modo a sentir a evolução do próprio corpo. Os exercícios proporcionariam à criança “atingir o máximo de rendimento de seu organismo” (*idem*, p. 13-14).

A programação de maternal, para crianças dos 18 meses em diante, era de caráter compensatório e visava superar “as deficiências da clientela”, devendo ser pre-

vistas atividades de expressão oral, desenvolvimento motor, música, matemática, ciências, integração social e vida prática, respeitando-se as necessidades das diferentes faixas etárias.

É mais do que evidente o propósito educacional, tendo como foco o desenvolvimento intelectual da criança. Este também foi o ponto de vista defendido por Paulo Nathanael de Souza, do Conselho Federal de Educação, em palestra realizada em 1980, quando situou um modo *tradicional* de pré-escola, na linha do desenvolvimento natural e do ludismo, e outro modo *moderno*, na linha do desenvolvimento intelectual (Vilarinho, 1987, p. 152).

A revista *Educação Municipal* editada em 1985 tinha como eixo a reflexão sobre o que seria assumir uma proposta educacional apenas para as crianças de 4 a 6 anos, considerando esse como o período específico da pré-escola. O pedagógico seria “dar iniciação à alfabetização que é o que se quer e precisa. [...] É preciso fazer da pré-escola uma escola de fato; para ela ser valorizada”, manifestava-se Bertha Coelho de Faria, educadora de parque infantil aposentada (p. 24).

Em outro artigo, Lídia Izecon de Carvalho, assessora da Secretaria, considerava que “as pré-escolas, ao desenvolverem um trabalho de cunho eminentemente assistencial e recreativo ou difusamente pedagógico, estão, embora não o percebam, trabalhando contra os interesses das camadas de mais baixa renda”. Merenda, cuidados básicos de higiene e saúde, atendimento em período integral seriam atividades complementares de apoio ao trabalho pedagógico (p. 32-35). Tizuko Kishimoto, por outro lado, concluía seu texto sobre a história da educação infantil falando de uma pedagogia ajustada ao desenvolvimento da criança brasileira, sem ficar na posição de um estepe do 1º grau, posição também expressa no artigo de Campos, já citado (p. 47).

A recreação, marca da trajetória dos parques infantis no município paulistano, foi utilizada para nomear a proposta dos Centros de Recreação, difundida a partir do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança, em 1967. O plano lançava o modelo das instituições de educação infantil de baixo custo, que irão se difundir a partir da década de 1970. Quando, na revista *Escola Municipal*, em 1985, se faz a crítica

desse modelo, as propostas de uma educação que atendessem aos interesses das classes populares acabavam por criticar os objetivos de recreação, fundamentais para a saúde de uma pré-escola. Não era uma rejeição total; mencionava-se a importância de a criança brincar, mas isso imediatamente era secundarizado, em uma hierarquia subordinada ao *pedagógico*.

A crítica à recreação também tinha um sentido oposto a este, quando se referia à proposta dos jardins-de-infância. Agora, aquele modelo, que estabelecia padrões de qualidade, era considerado uma proposta pedagógica elitista, distante da nossa realidade.

De um lado e de outro, a dimensão cognitiva aparece como alternativa, como indicava Souza ao considerar o desenvolvimento intelectual como o modo moderno de atuar da pré-escola, em substituição ao tradicional lúdico.

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o *pedagógico* do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que freqüentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à idéia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos.

MOYSÉS KUHLMANN JR. é pedagogo, mestre em Educação e doutor em História Social. Trabalha em São Paulo, como pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor da Universidade São Francisco. E-mail: mkj@fcc.org.br

Referências bibliográficas

A MÃI DE FAMÍLIA: jornal científico, literário e Ilustrado; educação da infância; higiene da família. Rio de Janeiro, 1879 a 1888.

ARCE, Alessandra, (1997). *Jardineira, tia e professora*: a realidade dos mitos. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, UFMS.

BENJAMIM, Walter, (1987). Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, v. 1, Obras Escolhidas.

BRITES, Olga, (1999). *Imagens da Infância: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930 a 1950*. São Paulo, Tese (Dout.) PUC-SP.

CAMPOS, Maria M., (1990). A Questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 71, n. 169, p. 212-231, jul./dez.

_____, (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, p. 32-42.

_____, (1995). Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. *Escola Municipal*, São Paulo, ano 18, n. 13, p. 45-50.

CARVALHO, L.L., (1995). Pré-escola municipal: assistencialismo, recreação ou trabalho pedagógico? *Escola Municipal*, São Paulo, ano 18, n. 13, p. 32-35.

CARVALHO, M.P., (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; CAVASIN, S., (1988). *A expansão da rede de creches no município de São Paulo, durante a década de 70*. São Paulo: FCC.

CUNHA, L.A., (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO.

ESCOLA MUNICIPAL., (1985). São Paulo, ano 18, n. 13.

FAGUNDES, M.R., (1997). *A creche no trabalho..... o trabalho na creche: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Campinas, FE-Unicamp.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, (1990). *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FILGUEIRAS, C.A.C., (1994). A creche comunitária na nebulosa da pobreza. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev.

GOHN, M.G.M., (1985). *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes.

HADDAD, L.; OLIVEIRA, E.C. (1990). A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 11, n. 34, p. 90-118, dez.

HOBBSAWM, E.J., (1988). *A Era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KISHIMOTO, T.M., (1995). Recuperando a história da educação infantil em São Paulo. *Escola Municipal*, São Paulo, ano 18, n. 13, p. 6-10.

- KISHIMOTO, T.M. *et al.*, (2000). Formação de profissionais de educação infantil: prática reflexiva e socialização da criança. *Actas do Congresso Internacional Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto dos Estudos da Criança da Universidade do Minho, p. 53-63.
- KUHLMANN JR., M., (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- _____, (2000). Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496.
- _____, BARBOSA, M.C., (1998). Pedagogia e rotinas no “Jardim-da-Infância”. In: KUHLMANN JR., M., *op. cit.*, p. 111-179.
- LEITE FILHO, A.G., (1997). *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho: uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC.
- LOURENÇO FILHO, M.B., (1959). Aspectos da educação pré-primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. XXXII, n. 75, p. 79-93, jul.-set.
- MAGALHÃES, Alfredo F. de., (1922). *Puericultura e philopedia*. Salvador: Imp. Oficial.
- NOLÊTO, Maria de Fátima Vieira., (1985). *A educação pré-escolar em Teresina – Piauí – na percepção dos pais e dos professores*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC.
- REVAH, D., (1994). *Na trilha da palavra “alternativa”*: a mudança cultural e as pré-escolas “alternativas”. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH-USP.
- RIO DE JANEIRO., (1923). Exposição do Centenário do Brasil, 1922-23. *Livro de Ouro: comemorativo do centenário da independência do Brasil e da exposição internacional do Rio de Janeiro, 07/9/1822 a 07/9/1922 – 07/9/1923*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, (Almanaque Laemmert).
- ROSEMBERG, F., (1989). O Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. In: _____ (org.). *Creche*. São Paulo: Cortez.
- _____, (1997). A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M.C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, p. 137-158.
- _____, (coord.), (1995). *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/ COEDI.
- _____, CAMPOS, M.M., (1994). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas.
- SÃO PAULO (Cidade), (s.d.). Coordenadoria do Bem-Estar Social. *Organização e funcionamento de creche*. São Paulo: COBES.
- SEBASTIANI, M.T., (1996). *Educação infantil: o desafio da qualidade: um estudo da rede municipal de creches em Curitiba*. Tese de Doutorado. Campinas, FE-UNICAMP.
- VIANA, Terezinha C., (1985). *Creche: o debate entre Estado e classes – definição de uma política para as crianças*. Dissertação de Mestrado. Campina Grande, UFPb.
- VIEIRA, L.M.F., (1986). *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, UFMG.
- VILARINHO, Lúcia R.G., (1987). *A educação pré-escolar no mundo e no Brasil: perspectivas histórica e crítico-pedagógica*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ.

Resumos/Abstracts

Moysés Kuhlman Jr.

Histórias da educação infantil brasileira

O artigo analisa aspectos da história das instituições de educação infantil brasileiras. Trata das distâncias e contiguidades entre as diferentes modalidades, como a creche e o jardim-de-infância. Enfoca as políticas discriminatórias para a educação das crianças pobres e os embates entre concepções educacionais, envolvendo família e instituição, educação e assistência, puericultura e higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação.

Historys of brazilian early childhood education

This article analyses some aspects on the history of the brazilian early childhood education institutions. It discusses the farness and the contiguity between institutions like day care centers and kindergartens, and deals with the discriminatory policies and the clashes with educational conceptions about family and institution, education and welfare, child care and higienics, games and children's play, development, cognition and recreation.

Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal

Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil

O artigo aborda a relação entre espaço e tempo (sociais e escolares) e sua relevância na estruturação do sistema público de ensino primário no Brasil. Foi organizado em três tópicos: escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais, pretendendo demarcar três grandes momentos da história da escola primária, definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como das temporalidades múltiplas nela vivenciadas, entrelaçados ambos a mudanças materiais e metodológicas do ensino no Brasil.

The scholar times and spaces in the primary school institutionalization process in Brazil

This article analyses the relationship between (social and scholar) space and time and their relevance on structuring public primary education in Brazil. It is divided into three parts: improvised schoolhouses, schoolhouse-monuments and funcional schoolhouses, intending to distinguish three diferents moments of history of primary school, difined upon the phisical-architectural place taken by the school, as well as the various temporalities experienced in its interior, interlinked both with material and methodological changes on Brazilian education.

Clarice Nunes

O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos

O ensino secundário corresponde ao atual segundo segmento do ensino fundamental (Lei 9.394/96). Este artigo apresenta uma releitura do ensino secundário na educação brasileira, destacando questões relacionadas ao acesso e à qualidade. Mostra como ele se transformou de tipo de ensino oferecido em certas instituições, sobretudo privadas, em nível de ensino de um sistema escolar. Merecem ênfase, nessa trajetória, os seus momentos decisivos, que remetem a conflitos entre projetos de sociedade, concepções formativas e alternativas pedagógicas inovadoras. O principal objetivo é compreender os significados que lhe foram atribuídos por diferentes grupos e/ou classes, no sentido da democratização da educação em nossa sociedade, significados esses transformados em políticas públicas ou na ausência delas.

The “old” and “good” High School: key moments

The former High School corresponds to the now called second segment of Elementary School system (Law 9394/96). This paper proposes a new reading of the questions related to High School teaching in terms of access and quality in the Brazilian education. It shows how this type of education appeared and how it gradually changed from a type of education offered by certain particular institutions into one of the teaching levels of a public and private school network, and finally into a