



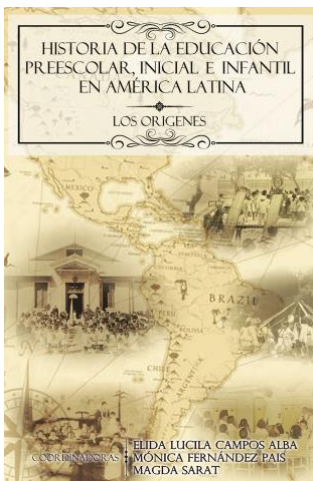
ISBN: 978-607-99647-9-5

Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Registro Padrón Nacional de Editores: 978-607-99647

Depósito Legal en Biblioteca Nacional de México

<https://libros.somehide.org/index.php>



Kuhlmann Jr., M. (2025). Propostas e criação de instituições de educação infantil no Brasil (séculos XIX e XX). En E. L. Campos Alba, M. Fernández Pais y M. Sarat (coordas.), *Historia de la educación preescolar, inicial e infantil en América Latina. Los orígenes* (pp. 203-222). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

DOI: <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.31.c209>

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

PROPOSTAS E CRIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (SÉCULOS XIX E XX)

Moysés Kuhlmann Jr.

E escrever sobre a história da educação infantil no Brasil em uma coletânea sobre a América Latina é estimulante.

O tema do livro –as origens– suscita as reflexões iniciais, pois faz lembrar Marc Bloch (2001), em obra marcante para a teoria e metodologia da história, que põe em questão o que chama de *ídolo das origens*. Estudar as origens seria um equívoco quando elas são vistas no sentido de um retroceder ao passado para nele encontrar o começo que bastaria para explicar o presente, como antecedentes que determinassem a configuração de um objeto de estudo. Bloch ponderava que, se uma árvore nasce de uma semente, ela se torna árvore apenas se encontrar condições ambientais favoráveis: “nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (p. 60). Também considerava que se ignorássemos o passado não teríamos como compreender o presente (p. 65).

Este seria o sentido de se dizer das origens das instituições de educação infantil na América Latina: examinar as motivações e relações sociais, os processos históricos que levaram à sua constituição.

O estudo desses processos pode contribuir, também, para se escapar das armadilhas de se projetar o presente no passado, para condená-lo como momento negativo, em contraposição às concepções do presente. Ou então de idealizar modelos institucionais, como se fossem um fe-

nômeno cultural autônomo e homogêneo, propagado mecanicamente pelo mundo ocidental, sem considerar as relações de força existentes e as apropriações realizadas em cada situação específica, especialmente considerando as profundas desigualdades estruturais existente nos países latino-americanos.

Nos estudos da história da educação, caberia investigá-la no interior da sociedade, no quadro das relações sociais, e nele os debates, as propostas e as iniciativas de instituições, políticas sociais e legislação, ou sobre concepções pedagógicas.

Isso leva a considerar diferentes escalas de investigação, em que as relações internacionais, a circulação de ideias educacionais e as tensões envolvem dinâmicas locais, regionais e nacionais. Nessa perspectiva, estudos que enfocam a história local ou regional deixam de ser situados de forma isolada ou como subordinados mecanicamente a determinações externas, para encontrar o seu lugar na produção dos processos históricos em que estejam imersos, em âmbito regional, nacional ou internacional. Daí, decorre que nos deparamos com muitas origens, se considerarmos diferentes instituições e lugares em que elas são criadas.

A circulação de ideias tem como pressuposto a circulação de pessoas: intelectuais, políticos, representantes de instâncias governamentais; ou a circulação de textos –escritos por pessoas–, em correspondências, relatórios, livros, jornais e revistas.

As viagens para se conhecer modelos de instituições, realizar cursos de formação, ou para participar nos congressos foram importantes no processo de implantação de instituições educacionais para as crianças no Brasil. Creches e Jardins de Infância foram exibidos nas Exposições Universais ou Internacionais ocorridas em vários países europeus, nos EUA, na Argentina e no Brasil, na segunda metade do século XIX e início do século XX. As propostas de políticas sociais e instituições educacionais foram objeto de debate em congressos, internacionais, pan-americanos ou nacionais, de higiene, educação, assistência, de proteção à infância etc. Neles, compareceram representantes brasileiros, vinculados a diferentes profissões e posições: membros de órgãos governamentais e de associações da sociedade civil, professores, diplomatas, médicos, juristas, engenheiros, negociantes, liberais, maçons, socialistas, conservadores,

espíritas, católicos, protestantes etc. (Kuhlmann, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2010; Nunes, 2011).

Considerando-se os limites de espaço, indicam-se algumas dessas questões. O texto está estruturado conforme a ordem cronológica de criação das primeiras instituições: Jardim de Infância, Creche, Escola Maternal e Parque Infantil; no período do final do século XIX aos anos de 1930, com dados e análises sobre a origem das instituições em diferentes localidades.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JARDIM DE INFÂNCIA

Embora haja menção à abertura de um jardim de infância na cidade de Castro, no Paraná, em 1862, pela professora Emilia Ericksen, esta teria sido uma iniciativa isolada, sem desdobramentos. Emilia teve a sua memória homenageada na denominação do segundo jardim de infância público da capital paranaense no início nos anos de 1910 (Souza, 2010).

Já o jardim de infância implantado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, Município da Corte, em 1875, foi amplamente prestigiado e referido como exemplo, contando com a produção de materiais impressos, e divulgado em palestras, eventos e artigos da imprensa (Bastos, 2001).

Na conclusão do curso de Medicina, Joaquim José de Menezes Vieira elaborou estudo sobre a surdez, questão de que se ocupou em alguns momentos, mas a sua carreira profissional, notadamente, foi como educador. Além de fundador e diretor do colégio, que atendia uma clientela de elite, ele lecionou e chegou a ser diretor da Escola Normal da Corte. Esteve presente e foi premiado em várias exposições internacionais e nacionais. Foi um dos responsáveis pela Associação do Museu Escolar Nacional, que reuniu os materiais oferecidos ao governo após a Exposição Pedagógica de 1883. Com o regime republicano, o acervo desse museu passou a integrar o recém criado *Pedagogium*, no Distrito Federal, do qual Menezes Vieira foi diretor entre 1890 e 1897. Essa instituição objetivava reunir documentos, métodos e materiais pedagógicos; fornecer subsídios para a formação de professores; bem

como oferecer informações referentes aos estados brasileiros e a outros países (Bastos, 2001; Kuhlmann, 2013).

O *Congrès International de L'Enseignement*, realizado em Bruxelas, na Bélgica, em 1880, foi uma das reuniões que repercutiu no Brasil, dando ensejo aos debates sobre a implantação dos jardins de infância. Marcado pelo ideário liberal da maçonaria, a organização daquele evento publicou, dois meses antes de sua realização, os relatórios preliminares do congresso, os quais traziam pareceres relacionados a questões sobre as diferentes seções do encontro. A publicação tinha por objetivo garantir um amplo debate de opiniões sobre os temas, que tratavam do ensino infantil ao superior, sem o propósito de deliberações (Ligue Belgue de L'enseignement, 1880; Kuhlmann, 2005).

O senador Rui Barbosa, nos seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, em 1882, dedicou um capítulo ao jardim de infância, utilizou-se dos textos do encontro de 1880. Neste capítulo, ele citou o parecer de A. S. Fischer e referiu-se à inspetora das escolas infantis do Cantão de Genebra, a madame Portugal, a fim de destacar a persistente influência de uma primeira educação racional (Barbosa, 1982).

A Exposição Pedagógica, realizada em 1883, no Rio de Janeiro, referiu-se explicitamente ao encontro de Bruxelas e também deveria abrigar um Congresso da Instrução. Embora por problemas de ordem financeira, o congresso não tenha ocorrido, foi publicado o livro, inspirado no evento de 1880, com as atas das reuniões preparatórias da comissão organizadora e com pareceres encomendados sobre diversas questões relacionadas ao evento, entre elas, sobre a organização dos jardins de infância. Sobre esse tema, houve três pareceres, da autoria de Menezes Vieira, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Joaquim Teixeira de Macedo.

Embora dono de escola que atendia à fina flor da sociedade imperial carioca, Menezes Vieira, no seu parecer, entre outras considerações, defendeu a instituição como importante para atender à pobreza, em especial as crianças filhas de escravos, que haviam sido libertadas pela lei do ventre livre. Os outros dois pareceristas também destacaram essa questão, seja para afirmar que o jardim de infância seria adequado

para os filhos dos pobres, mas também para todas as crianças, como fez Macedo, seja como auxiliar da família ou substituto dela, no caso de crianças órfãs e desprotegidas, como escreveu Andrade (Bastos, 2001; Congresso da Instrução, 1884; Kuhlmann, 2001; Monção, 2020).

Mas as referências ao Jardim de infância não se limitaram ao continente europeu. Em 1878, outra iniciativa privada, vinculada à missão estadunidense protestante presbiteriana na cidade de São Paulo, foi o Jardim de Infância da Escola Americana. Em 1886, inaugurou-se outro jardim, organizado por metodistas, no Colégio Piracicabano, na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Protestantes e espíritas, que enfrentavam a intolerância religiosa, maçons e liberais republicanos, muitas vezes se articularam em torno de projetos educacionais (Barbanti, 1977; Valle, 2023).

Ainda no Império, em 1879, houve a reforma do ensino primário, com o Decreto 7247, de autoria de Leôncio de Carvalho, que previa jardins de infância nos distritos do município da Corte. Mas a criação das instituições públicas deu-se mesmo no regime republicano. O primeiro deles terá sido na Bahia, considerando o registro da visita da diretora do *Jardim de Creações* daquele estado ao *Pedagogium*, em 1890 (Visitas, 1890).

Em relação ao final do século XIX e início do século XX, há alguns estudos sobre a criação de jardins de infância no país, particulares e públicos.

No início da República, Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal de São Paulo, contou com o apoio de Horace Lane, diretor da Escola Americana para assessorar a organização da escola para a formação de professores, que passou a ter como anexos uma escola primária e o primeiro jardim de infância público do estado, aberto em 1896. Embora público, a sua clientela era privilegiada socialmente. Na primeira turma de crianças, constam como matriculados filhos de políticos do Partido Republicano Paulista, empresários e outros representantes da elite paulistana (Kuhlmann, 1998).

No Rio de Janeiro, nos anos de 1880, havia cerca de oito jardins particulares (Monção, 2018). Em São Luís, Maranhão, em 1902, inaugurou-se o jardim de infância do Instituto Rosa Nina, particular,

organizado com base nos materiais sobre o jardim de infância Menezes Vieira (Tavares, 2018). Em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1908, instalou-se o primeiro jardim de infância público (Vieira, 1999).

Em 1897, em Manaus, o Instituto Benjamin Constant adotou o método Froebel para crianças de 3 a 7 anos, sendo assim, o primeiro jardim de infância público no Amazonas. O instituto, criado no início do período republicano, havia substituído o Asilo Elisa Souto, para meninas órfãs. Cabe destacar que o perfil de atendimento da classe infantil, para asiladas e desvalidas, destoa de outros jardins de infância pública no período, que atendiam crianças de setores sociais privilegiados.

Em 1898, o professor Francisco Antonio Monteiro, Diretor-Geral da Instrução Pública naquele estado, viajou a Portugal e França para conhecer instituições educacionais, de modo a aprimorar a organização do sistema educacional. O roteiro da viagem contou com informações obtidas do relatório do professor Luiz Augusto dos Reis, referente à viagem de aproximadamente seis meses, feita em 1891, a Portugal, Espanha, França e Bélgica. Reis havia sido incumbido pelo ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, para conhecer escolas primárias, maternais, profissionais, normais, asilos e jardins infantis, museus pedagógicos etc. Ele saiu do Brasil no dia 30 de dezembro de 1890, desembarcando de volta em 22 de junho de 1891. O relatório, com 649 páginas, apresenta em detalhes os locais visitados e as informações colhidas. Indica ainda que todo o material coletado durante a viagem foi encaminhado para o acervo do *Pedagogium*. Em relação aos jardins de infância, destaca o Jardim Froebel, em Lisboa, considerado por Reis como superior aos que viu na Espanha, França e Bélgica. A instituição havia sido inaugurada em comemoração ao centenário de nascimento de Froebel, no Passeio da Estrela, em 21 de abril de 1882, com base nas escolas froebelianas visitadas pelos delegados de Portugal, por ocasião do Congresso Internacional do Ensino em Bruxelas, em 1880 (Miki, 2014; Reis, 1892).

Francisco Antonio Monteiro também visitou a Escola Froebel, em Lisboa, mas considerou que, sete anos depois, ela estava em decadência, o que se deveria, provavelmente, à reforma que extinguiu a descen-

tralização do ensino em Portugal. Relatou também, que ao presenciar exercícios da diretora com as crianças, teria sentido saudades da classe infantil do Instituto Benjamin Constant (Miki, 2014).

A viagem de Monteiro mostra a iniciativa autônoma amazonense de buscar referências internacionais para a organização do ensino no estado, sem a dependência direta da capital federal. Mas a referência ao relatório da viagem de Reis, assim como a denominação da instituição manauense, Instituto Benjamin Constant, como uma homenagem àquele que foi o primeiro ministro da instrução pública, indicam os vínculos nacionais do movimento republicano.

Embora seja generalizada a denominação jardim de infância –com algumas variações, ou no seu nome original, *kindergarten*–, assim como o tributo ao seu criador, Froebel, nota-se que o método, as propostas de atividades e a organização curricular são distintos entre essas instituições. Indicam-se apenas alguns exemplos disso.

No Jardim de Crianças de Menezes Vieira havia jogos ginásticos com imitação de movimentos, trabalhos manuais, com cubos e pauzinhos, etc., modelos provenientes das obras de Froebel e também a educação dos sentidos e as lições de coisas, derivadas das propostas e materiais de Marie Pape-Carpentier, da Escola Maternal francesa. Além disso, havia conteúdos de ensino religioso e para as crianças mais velhas, atividades de escrita e leitura, caligrafia, cálculo, desenho, geografia e história do Brasil (Bastos, 2001).

No Jardim da Infância da Escola Normal, em São Paulo, a referência estava na apropriação estadunidense das propostas de Froebel, com a realização de atividades com os dons – cubos e outros objetos geométricos –, atividades cotidianas, ritualizadas, com cânticos, exercícios de linguagem, atividades de expressão e atividades físicas, com brincadeiras de roda e outras (Kuhlmann, 1998).

Quanto ao curso infantil do Instituto Benjamin Constant, em Manaus, a documentação menciona a adoção do método froebeliano modificado. Além de canto coral e ginástica, que poderiam estar relacionados a propostas froebelianas, o adjetivo *modificado* representaria a licença para a inclusão de conteúdos de leitura, escrita, cálculo, noções

de ciências físicas e naturais, avaliados em exames. O professor Monteiro sugeriu pontos comuns com as práticas do Jardim Froebel, em Lisboa, sem explicitar quais seriam essas atividades (Miki, 2014).

CRECHE

A destinação para os filhos dos pobres, por um lado, ou para as crianças de forma geral, por outro, vai demarcar tensões na trajetória da educação infantil até o século XXI. Por vezes, jardins de infância e creches eram vistos como indesejáveis, sob o argumento de que caberia à mãe a educação dos filhos pequenos, com o que a instituição poderia ser uma ameaça à família, sendo aceitável apenas como um paliativo para os pobres. Essas restrições ficavam ainda mais fortes no que se refere à creche.

Em estudo sobre a história da educação e da infância na América Latina, observou-se a pequena quantidade de investigações históricas sobre a creche, ou *guardería*, quase ausente em outros países que não o Brasil. A vinculação dessas instituições educacionais aos órgãos de assistência seria um dos principais motivos para isso (Kuhlmann e Campos, 2024).

No primeiro número do jornal *A Mãe de Família*, do Rio de Janeiro, em 1879, apareceu uma reportagem intitulada “A Creche (asilo para a primeira infância)”, da autoria de Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia, publicada até a sexta edição. Esta é a primeira menção à instituição encontrada no Brasil. Neste texto e em outros que circularam em anos subsequentes, a instituição foi apresentada como destinada às mães pobres, que necessitassem trabalhar. Às mães de classe média caberia a missão de educar seus filhos, sem abandoná-los, como necessitavam fazer essas “famílias infelizes”. Até mesmo o jardim de infância foi objeto de críticas de setores mais conservadores, pois além da criança não ser educada pela mãe, a mulher fora do lar levaria a uma vida ociosa, o que seria uma ameaça à família (Kuhlmann, 1998).

Essa concepção perdurou por boa parte do século XX. Olinto de Oliveira, que foi diretor do Departamento Nacional da Criança –DNC–, na década de 1940, considerava a creche um “mal necessário” (Vieira, 1988).

Cabe observar que a creche, voltada ao atendimento de crianças pobres, veio a se vincular a organismos de assistência social e atendia crianças dos zero aos seis anos de idade. A denominação creche tinha sua referência por realizar ao atendimento em período integral. Foi com a Constituição de 1988, após o fim da ditadura, que houve a redefinição da instituição, considerada a partir de então como destinada às crianças dos zero aos três anos, de todas as classes sociais.

As instituições de educação infantil para as crianças pobres foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformavam uma nova concepção assistencial, a “assistência científica”, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. Essa política privilegiava a oferta de instituições educacionais segregadas do sistema educacional. Elas foram anunciadas como um favor e não como direito, de modo que o Estado assumiria um papel secundário, de subsídio às entidades beneficentes. Supõe-se também que seria possível arbitrar quais seriam os merecedores do auxílio, por meio de inquéritos capazes de identificar os indigentes válidos. Com isso, o que se observa é a postulação de uma educação de baixa qualidade, uma educação moral que visava acostumar o filho do pobre para o destino de subordinação que lhe estaria reservado (Kuhlmann, 1998, 2002)

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro –IPAI-RJ–, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899, teve importante atuação nas primeiras décadas do século XX. Em 1929, já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creche (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, e Santos). A Associação das Damas da Assistência à Infância, entidade apêndice do IPAI-RJ, que tinha o objetivo de auxiliar a manutenção do Instituto, fundou, em 1908, a creche Sra. Alfredo Pinto, que atendia em sua grande maioria, filhos de empregadas domésticas.

Há também o Patronato de Menores, fundado por juristas brasileiros em 1906, no Distrito Federal, que inaugurou uma creche dois anos depois. A creche foi instalada em edifício onde funcionava o Asilo de Menores Desamparados, cedido pelo chefe de polícia, Alfredo Pinto,

com a finalidade de abrigar as criancinhas cujas mães buscassem trabalho fora do lar.

Em 1922, Alfredo Pinto já havia passado pelo posto de Ministro do Interior e da Justiça, e foi designado para presidir a seção de Assistência no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Ele foi objeto da crítica de Luiz Palmeira, socialista, na revista *Clarté*, em artigo que criticava o congresso, e denunciava o ex-ministro, que havia perseguido operários, sendo responsável pela desgraça de suas famílias. Palmeira questionava: como poderia o algoz do pai ser protetor dos filhos? (Kuhlmann, 1998, 2001).

Note-se que na denominação da creche do IPAI-RJ é o nome dele que aparece e não o de sua esposa, homenageada por ser a Sra. Alfredo Pinto. As Damas de Assistência à Infância, assim como Carlota de Menezes Vieira e tantas outras, muitas vezes tiveram a sua atuação à sombra dos nomes de seus maridos.

Mas há mulheres que foram protagonistas e têm seu nome reconhecido, como Maria Guilhermina, citada anteriormente.

Entre elas, há Anália Franco, que fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva –AFBI–, em 1901, em São Paulo. A AFBI chegou a manter, em 1916, três anos antes da morte de Anália, 42 instituições, incluindo uma Colônia Regeneradora, escolas maternas, creches e asilos, escola primária, escola de agricultura e tipográfica, na capital e no interior do estado. Posteriormente, a AFBI chegou a 110 instituições implementadas. Defensora da igualdade racial, das crianças pobres, das mulheres desamparadas e mães solteiras, convertida ao espiritismo, Anália teve o apoio financeiro de várias lojas maçônicas e dos republicanos (Christo, 2012).

Em 1905, Paulina de Souza Queiroz reuniu mulheres católicas da elite paulista, para a fundação da Sociedade Feminina de Puericultura. Em 1911, a entidade tem seu nome expandido para Sociedade Feminina Gostas de Leite e Crèches, criando a Creche Baroneza de Limeira, na cidade de São Paulo. A denominação remetia ao título da mãe de Paulina, que teria criado uma creche, mais de dez anos antes, sobre a qual não há maiores informações. A Gota de Leite, como referido no nome da sociedade, era a denominação de um serviço de oferta de

leite pasteurizado, com mamadeiras esterilizadas, para as situações em que não fosse possível a amamentação materna, que se implantou em várias cidades brasileiras. Em 1915, o trabalho de manutenção da creche foi atribuído à ordem religiosa Irmãzinhas da Imaculada Conceição (Oliveira, 2020).

A presença de ordens religiosas femininas ocorreu em outras instituições, como no jardim de infância do Instituto Benjamin Constant, em Manaus, com as freiras da Ordem das Filhas de Sant'Ana (Miki, 2014). Na Vila Maria Zélia, vila operária que foi iniciativa patronal do empresário Jorge Street, em São Paulo, 1917, a creche também ficava a cargo das Irmãzinhas da Imaculada Conceição (Vieira, 2024).

Em relação às propostas educacionais para a creche, além dessa presença religiosa, caberia situar o papel da influência médica na instituição. É mesmo possível identificar a atuação de médicos em outros níveis educacionais, como donos de escola, atuando como “pedagogos”, entre outros, por exemplo, Menezes Vieira, mencionado anteriormente. Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly, que formularam propostas de grande alcance internacional para a educação infantil, também tiveram como formação a medicina.

No Brasil, os laços entre saúde e educação são estreitos e foram mais ainda no final do século XIX e durante boa parte do século XX. Tanto que, após a curta experiência do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, no início da República, essa articulação entre os dois setores consolidou-se o órgão governamental, criado no final de 1930, que foi o Ministério da Educação e Saúde Pública, redesignado como Ministério da Educação e Saúde, em 1937, até o desmembramento das pastas, em 1945.

Quanto aos bebês, há que se destacar as descobertas da microbiologia, que contribuíram para o sucesso na diminuição da morte de crianças, obtido com a pasteurização do leite, e também o conhecimento e controle das doenças infantis, com a especialização da pediatria (Kuhlmann, 1998; Stephanou, 2006).

O campo da higiene desenvolveu-se no sentido de orientação para a saúde, seja no âmbito da urbanização, saneamento e obras públicas, seja no sentido da educação da população. É daí que se desdobra a

puericultura, distinta da pediatria, pois voltada ao crescimento e desenvolvimento infantil (Oliveira, 2020).

O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, precursor da eugenia no Brasil, que participou de vários congressos nacionais e internacionais, ministrou o curso de puericultura na Escola Normal de Salvador, desde 1910. Segundo ele, o programa do curso se dividia em: puericultura preventiva e profilática, que se ocupava dos princípios da eugenia; e puericultura definitiva, para a criança real, desde o cuidado pré-natal, passando por todas as fases do crescimento, até a adolescência, envolvendo as dimensões física, intelectual e moral. A sua referência não era apenas o conhecimento médico, pois como adepto do darwinismo social, apoiava-se nas ideias educacionais do filósofo Herbert Spencer. Visava-se a melhoria da raça pela educação, o que começaria pela criação de filhos sadios e robustos. Colaborador na obra da educação, o médico seria o orientador desse processo (Bonfim, 2017; Kuhlmann, 2001).

Em 1940, o diretor do Departamento Nacional da Criança (DNC), Olinto de Oliveira, propôs a criação da carreira de médico puericultor, profissional considerado por ele como reunindo os papéis de médico, higienista, sociólogo e pedagogo, concepção que vinha sendo defendida no âmbito dos Congressos Pan-americanos da Criança, desde o final dos anos de 1910 (Lopes e Maio, 2018; Nunes, 2011).

A primeira interlocutora do puericultor seria a mãe, a qual como vimos, tinha a missão de educar os filhos. Como meio para a divulgação dessas orientações, desde 1912, no caso brasileiro, publicaram-se guias maternos com conselhos médicos, desde a gestação aos cuidados com os bebês e à organização do ambiente doméstico (Magalhães, 2021). Esses conselhos vieram a configurar o modelo de educação dos pequenos, uma pedagogia da primeira infância. Se o puericultor era médico, higienista, sociólogo e pedagogo, no governo da casa, a mãe deveria ser enfermeira e educadora.

De acordo com Rollet (1990) menos do que derivadas das descobertas da microbiologia e de questões de higiene e saúde pública, as normas disciplinadoras da puericultura seriam a demonstração de uma mentalidade intervencionista, visando o adestramento das crianças

para a sua autonomização, ou individuação. A insistência em deixar a criança no berço e na inutilidade de carregá-lo nos braços assim que acordasse, sobretudo à noite, fazia da solidão um princípio educativo, em que o bebê que deveria sabiamente dormir, ao abrigo de qualquer ruído, em seu confortável ninho.

O berçário, na creche, assim, poderia ser entendido como a solução coletiva do quarto do bebê, em que a profissional exerceria o papel de substituta materna, mais como a projeção de um ambiente doméstico higienizado, do que a instauração de um ambiente hospitalar.

PARA AS CRIANÇAS POBRES: ESCOLA MATERNAL

OU JARDIM DE INFÂNCIA

No Brasil, a denominação escola maternal, referida diretamente à *École Maternelle* francesa terá ocorrido apenas em relação às escolas da AFBI, que foram criadas desde as primeiras décadas do século xx. Embora indicando algumas atividades froebelianas na programação de suas escolas, Anália Franco, com bom domínio da língua francesa, justificava que as escolas maternas adaptar-se-iam melhor à índole e costumes brasileiros do que os jardins de infância (Christo, 2012).

O jardim de infância do colégio Menezes Vieira, embora tributário de Froebel, também incluía em sua programação as propostas e materiais franceses, de Marie Pape-Carpentier, até mesmo porque a escola maternal francesa incorporou várias das propostas do *kindergarten* (Bastos, 2001; Luc, 1997).

Depois dos primeiros jardins de infância brasileiros, no final do século xix e na primeira década do século xx, nos anos de 1920 são criados mais alguns, particulares ou públicos, e a expressão Escola Maternal começa a aparecer em legislações estaduais associada à instituição de educação infantil para o atendimento da criança pobre.

As denominações, muitas vezes se confundem. No estado do Paraná, os Códigos de Ensino de 1915 e 1917, consideravam a escola maternal como um asilo infantil para os filhos de operários e pobres, abrigo, no seu interior, um jardim de infância. Registra-se, naquele estado, em 1928, a criação de uma escola maternal pela Sociedade de

Socorro aos Filhos dos Necessitados, em parceria com o governo do estado (Turina, 2010).

Em São Paulo, o Decreto nº 3708, de 1924, que regulamentava as Escolas Maternais, estabelecia que elas eram instituições educacionais para serem instaladas junto às fábricas, atendendo crianças filhas de operários, dos 3 aos 8 anos de idade, que deveriam adotar a educação dos sentidos em sua programação, adaptando as normas de Froebel e Montessori (Kishimoto, 1988).

No Rio de Janeiro, o Decreto nº 2105, de 1925, que regulamentava o ensino primário, previa as escolas maternais nas proximidades de indústrias, destinada a crianças de 3 a 6 anos, filhos de pais pobres, operários ou domésticos, enquanto os jardins de infância ficariam junto a grupos escolares ou escolas normais, atendendo a crianças de 4 a 7 anos (Monção e Martínez, 2020).

Essa segmentação gerava tensões, como ocorreu em Juiz de Fora, Minas Gerais, quando o jornal *O Lyceu*, fundado pelo líder espírita Jesus de Oliveira, publicou, em 1925, matéria em que argumentava que os filhos dos operários sofriam pela falta de condições dos pais, enquanto o governo mantinha o “pomposo e dispensável Jardim da Infância”, no qual as exigências para a matrícula, como uniformes, gasto de transporte e outras, limitavam o acesso a “crianças de famílias ricas ou remediadas”. O jornal reivindicava que o Jardim fosse transformado em uma escola maternal operária (Francisco, 2015, pp. 95-96).

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a relacioná-la a uma divisão etária, que irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré), tanto em creches (que atendiam até os seis anos), quanto em escolas de educação infantil. A Creche ficou, então, associada à instituição de educação infantil para os pobres, com atendimento em período integral, enquanto a denominação jardim de infância, e mais tarde, pré-escola ou escola de educação infantil associou-se à instituição para as crianças em geral, em sua maioria com atendimento em período parcial (Kuhlmann, 2000).

PARQUE INFANTIL

Entre os anos de 1920 e 1930, no Brasil, origina-se outra instituição educacional, que recebe várias denominações: *Playground*, Praça, Parque ou Campo de Jogos, Jardim de Recreio, Escola de Saúde; até que Parque Infantil se torne o nome reconhecido de forma mais generalizada. De caráter extra-escolar, atendia crianças dos três ou quatro, até 12 ou 14 anos de idade. A sua implantação resultou de articulações voltadas às políticas sociais que não se restringem a questões pedagógicas, escolares, mas estão referidas também à educação física, ao urbanismo e ao higienismo (Kuhlmann, 2019, 2021).

A que terá sido a primeira foi o Jardim de Recreio, criado em 1926, em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. O seu fundador, Frederico Gaelzer, que era atleta da Associação Cristã de Moços, recebeu uma bolsa para estudar nos EUA, em 1918, no George Williams College, instituição vinculada à YMCA, que tinha fortes vínculos com a *Playground Association of America*, criada em 1907. Depois de concluído seu curso, realizou estágios no México e Uruguai, para depois voltar ao Brasil (Feix e Goellner, 2008).

Os playgrounds chamaram a atenção de Gilberto Freyre, que realizou estudos de pós-graduação nos Estados Unidos nos anos de 1920. Depois de retornar ao Recife, quando foi professor de sociologia na Escola Normal do Recife e chefe de gabinete do governador Estácio Coimbra, preocupou-se com a falta de espaços para as crianças na cidade e chegou a propor a construção de um *playground*, que não chegou a ser realizada, devido à deposição do governador, com a revolução de 1930 (Kuhlmann, 2023).

Em 1930, na cidade de São Paulo, foi inaugurado o *playground* do Parque D. Pedro II, resultado de articulações que se fizeram desde a década de 1920, realizadas no âmbito do Rotary Club, presidido pelo médico Edmundo de Carvalho, do qual participava o futuro prefeito da cidade, Luiz Ignácio de Anhaia Mello (Dalben, 2016).

A defesa do recreio ativo das crianças, que propiciaria o contato com a natureza, envolveu preocupações relacionadas ao urbanismo, à higiene, à pedagogia e à educação física. Ainda em 1930, Maria Antonieta

de Castro, diretora secretária da associação Cruzada Pró-Infância, que tinha Pérola Byington como diretora-geral, desenvolveu um modelo de programa destinado à infância, exercícios físicos, hidro e helioterapia, que tinha por propósito diminuir a mortalidade infantil e promover a educação para a saúde física e moral das crianças. Em 1931, o prefeito Anhaia Melo estabeleceu uma parceria com a Cruzada, que passou a ser responsável pela administração do *playground* do Parque D. Pedro II, com a denominação alterada para Escola de Saúde, mesmo nome dado à instituição inaugurada pelo Rotary Club, em Santos, no litoral paulista (Kuhlmann, 2021).

Em 1935, em São Paulo, a Escola de Saúde foi incorporada pela prefeitura, passando a ser chamada de Parque Infantil. O mesmo aconteceu em Santos, em 1942. A partir da década de 1940, os parques tiveram significativa expansão no interior do estado de São Paulo e também pelo país. Com uma proposta de educação integral, o parque infantil organizava as crianças de três ou quatro a seis anos com base nas propostas do jardim de infância, renovadas pelos ideais da escola nova, com o trabalho em Centros de Interesse. A tradição do *playground* valorizava também o lazer e a educação física ao ar livre, como fonte de saúde, valorizando a brincadeira e as manifestações artísticas e culturais. Em meados dos anos de 1970, os parques infantis já haviam delimitado o atendimento apenas a crianças de quatro a seis anos de idade e tiveram a sua denominação alterada para Escola Municipal de Educação Infantil, deixando a sua característica de instituição extra-escolar para se incorporar ao sistema educacional (Kuhlmann, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período tratado neste texto abarca as origens referentes às primeiras iniciativas de propostas e de criação das instituições de educação infantil no Brasil. É um período em que o acesso à educação considerada obrigatória, no ensino primário, para crianças dos 7 aos 10 anos, era mínimo, mesmo nas principais capitais.

O jardim de infância, a creche, a escola maternal, o parque infantil, representaram um atendimento pontual. Mas é um período em que se

formularam concepções pedagógicas e de política social e educacional que apontam para o compromisso social com as crianças, estimulando o desenvolvimento de estudos e propostas para a sua educação. Entretanto, as visões conservadoras, que desvalorizam a participação social feminina, e o preconceito com a pobreza, reforçavam a perspectiva de reprodução das desigualdades sociais.

Essa história continua, ensejando outras origens. Dos anos de 1930 a 1960, haverá um paulatino crescimento dessas instituições, espalhando-se por vários estados e municípios. A partir da década de 1970, a expansão ganha intensidade, conquistando, com o fim da ditadura civil-militar, o reconhecimento da Educação Infantil como o primeiro estágio da Educação Básica, na Constituição de 1988, regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 1996.

No século XXI, chega-se à incorporação da faixa etária dos 6 anos ao ensino fundamental, à perspectiva da universalização da matrícula na pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos, e ao expressivo e crescente atendimento para as crianças de 0 a 3 anos na creche.

Considerar as questões que se apresentam ao longo desse processo histórico é um elemento importante para se problematizar os desafios que se colocam para formular políticas consistentes e oferecer uma educação que tenha como horizonte a superação das desigualdades sociais e a oportunidade de experiências enriquecedoras para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- Barbanti, M. L. S. H. (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens* [Dissertação de mestrado]. USP, São Paulo.
- Barbosa, R. (1982). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Volumen X, tomo III, capítulo IX, Jardins de crianças*. Edição comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Bastos, M. H. C. (2001). Jardim de crianças: o pioneirismo de Menezes Vieira (1875-1887). In C. Monarcha (org.). *Educação da infância brasileira: 1875-1983*, (pp. 31-80). Autores Associados.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Zahar.
- Bonfim, P. R. (2017). *Educar, higienizar e regenerar: uma história da eugenia no Brasil*. Paco.

- Congrès International de L'enseignement, Bruxelles, 1880 (1882). *Discussions*. Libr. de L'Office de Publicité.
- Congresso da Instrução, Rio de Janeiro, 1883 (1884). *Actas e pareceres*. Imprensa Nacional.
- Christo, E. (2012). Ideias e práticas educativas para crianças e mulheres. In E. Christo e S. Lodi, *Anália Franco: a educadora e seu tempo* (pp. 13-145). Comenius.
- Dalben, A. (2016). Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos. *Urbana: Rev. Eletrônica Cent. Interdiscip. Estud. Cid. Campinas (SP)*, 8(2), 3-27.
- Feix, E., e Goellner, S. V. (2008). O florescimento dos espaços públicos de lazer e de recreação em Porto Alegre e o protagonismo de Frederico Guilherme Gaelzer. *Licere*, 11(3), 1-18.
- Francisco, R. P. (2015). *Pequenos desvalidos: a infância pobre, abandonada e operária em Juiz de Fora (1888-1930)* [Tese de doutorado]. UFF, Rio de Janeiro, Brasil.
- Kishimoto, T. M. (1988). *A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. Loyola.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Mediação.
- Kuhlmann Jr., M. (2000). Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 5-18.
- Kuhlmann Jr., M. (2001a). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922*. Edusf.
- Kuhlmann Jr., M. (2001b). O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In C. Monarcha (org.), *Educação da infância brasileira: 1875-1983* (pp. 3-30). Autores Associados.
- Kuhlmann Jr., M. (2002). A circulação das ideias sobre a educação das crianças, Brasil, início do século XX. In M. C. Freitas e M. Kuhlmann Jr. (orgs.), *Os intelectuais na história da infância* (pp. 459-503). Cortez.
- Kuhlmann Jr., M. (2005). Notas sobre o Congresso Internacional do Ensino, Bruxelas, 1801. *História da Educação*, 9(18), 59-69. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29126>
- Kuhlmann Jr., M. (2010). Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In G. Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (pp. 81-98). Contexto.
- Kuhlmann Jr., M. (2013). O Pedagogium: sua criação e finalidades. In A. C. V. Mignot, *Pedagogium: símbolo da modernidade educacional* (pp. 27-44). Quartet.

- Kuhlmann, M. (2019). Parque Infantil: a singularidade e seus componentes. *Educar em Revista*, 35(77), 223-244. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68371>
- Kuhlmann Jr., M. (2021). El playground y las propuestas para la educación de los niños (desde la Infant School hasta el Parque Infantil, 1823-1935). *Revista Colombiana de Educación*, (82), 175-196. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11383>
- Kuhlmann Jr., M. (2023). Meninice, história e sociedade no jovem Gilberto Freyre (1915-1930). *Revista Brasileira de História da Educação*, (23), e265, 1-27. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e265>
- Kuhlmann Jr., M., e Campos Alba, E. L. (2024). Infancia y educación: horizontes de la investigación histórica en América Latina. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 89-133. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37763>
- Ligue Belgue de L'enseignement (1880). *Congrès International de L'Enseignement, Bruxelles, 1880. Rapports préliminaires*. Libr. De L'Office de Publicité.
- Lopes, T. d. C., e Maio, M. C. (2018). Puericultura, eugenia e interpretações do Brasil na construção do Departamento Nacional da Criança (1940). *Tempo*, 24(2), 349-368. <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2018v240209>
- Luc, J.-N. (1997). *L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Belin.
- Magalhães, M. G. S. (2021). *Medos, mimos e cuidados: uma história dos guias maternos brasileiros da primeira metade do século XX*. 32D Produções.
- Miki, P. S. R. (2014). *Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant e outros jardins de infância (1897-1933)* [Tese de doutorado]. USF, Itatiba, Brasil.
- Monção, V. (2020). Debates sobre Jardins de Infância no Congresso de Instrução (Rio de Janeiro, 1883). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(1), 44-67. <https://doi.org/10.26694/caedu.v2i1.9970>
- Monção, V. (2018). *Maria Guilbermina Loureiro de Andrade nas redes do kindergarten* [Tese de doutorado]. UFRJ, Rio de Janeiro.
- Monção, V., e Martínez, S. A. (2020). Jardins de infância públicos estaduais na cidade de Campos dos Goytacazes na primeira metade do século XX. *History of Education in Latin America - HistELA*, 3, e23477. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2020v3n0ID23477>
- Nunes, E. S. N. (2011). *A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948* [Tese de doutorado]. FFLCH-USP, São Paulo.

- Oliveira, C. (2020). *Infância e educação no início do século xx: materialidades, práticas e representações. O acervo da Creche Baronesa de Limeira* [Tese de doutorado]. Unicamp, Campinas.
- Reis, J. A. (1892). *O ensino publico primario em Portugal, Hespanha, França e Belgica*. Imprensa Nacional.
- Rollet, C. (1990). *La politique a l'égard de la petite enfance sous la IIIe Republique*. Institut National d'Études Démographiques/Presses Universitaires de France.
- Souza, G. (2010). Os jardins de infância públicos no início do século xx. In G. Souza (org.), *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais* (pp.123-139) Contexto.
- Stephanou, M. (2006). Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. *Trabalho, Educação E Saúde*, 4(1), 33-64. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100004>
- Tavares, R. S. (2018). Escola e infância: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do Maranhão no período de 1870 até a década de 1930 [Tese de doutorado]. UFRN, Natal, Brasil.
- Turina, K. F. R. (2010). *Escola maternal: história, assistência e escolarização da infância em Curitiba (1928-1944)* [Dissertação de mestrado]. UFPR, Curitiba.
- Valle, M. I. (2023). *O jardim de infância da Escola Americana: continuidades e rupturas em sua trajetória histórica (1870-1942)*. Engenho das Letras.
- Vieira, L. M. F. (1988). Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, (67), 3-16. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1215>.
- Vieira, L. M. F. (1999). A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-posições*, 10(1), 28-39.
- Vieira, L. M. F. (2024). *Creches no Brasil: a construção de um direito*. CRV.
- Visitas (1890). *Revista Pedagógica*, (1), 126-127.