

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCINE APARECIDA DE LIRA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE VOTORANTIM/SP: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA
GÊNESE DO ATENDIMENTO INFANTIL NA ESCOLA MATERNAL À
CONSOLIDAÇÃO DO PRIMEIRO PARQUE INFANTIL.**

Sorocaba/SP
2025

FRANCINE APARECIDA DE LIRA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE VOTORANTIM/SP: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA
GÊNESE DO ATENDIMENTO INFANTIL NA ESCOLA MATERNAL À
CONSOLIDAÇÃO DO PRIMEIRO PARQUE INFANTIL.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Renato Polli.

*O presente trabalho foi realizado com o apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento
001.*

**Sorocaba/SP
2025**

Ficha Catalográfica

L745e Lira, Francine Aparecida de
A educação pública de Votorantim/SP : uma análise histórica da gênese do atendimento infantil na escola maternal à consolidação do primeiro parque infantil / Francine Aparecida de Lira. -- 2025.
161 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Renato Polli
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2025.

1. Educação – Votorantim SP) – História. 2. Educação infantil – Votorantim (SP) – História. 3. Políticas Públicas. I. Polli, José Renato, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

FRANCINE APARECIDA DE LIRA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA DE VOTORANTIM/SP: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA
GÊNESE DO ATENDIMENTO INFANTIL NA ESCOLA MATERNAL À
CONSOLIDAÇÃO DO PRIMEIRO PARQUE INFANTIL.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.
Aprovado em: 24/02/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **JOSE RENATO POLLI**
Data: 01/07/2025 14:54:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Renato Polli
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
 **RAFAEL ANGELO BUNHI PINTO**
Data: 01/07/2025 17:03:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
 **SIDNEI FERREIRA DE VARES**
Data: 03/07/2025 16:14:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares
UNIFAI

A Gabriel, Maria Clara e Antonella, dedico esta travessia de palavras e descobertas. Vocês são o sopro que acende minhas manhãs, o chão firme sob meus pés e o céu que me inspira a sonhar mais alto. Em cada passo, fui raiz e asa — mãe, mulher, professora e agora, pesquisadora.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por abrir este caminho de pesquisa em minha vida. Um caminho que, tantas vezes, me pareceu um sonho distante e, pela fé, tornou-se real. Em cada passo, senti sua mão guiando, iluminando e sustentando.

À minha mãe, meu mais profundo e eterno agradecimento. Foi ela quem cuidou da minha casa e dos meus filhos durante este percurso. Por dois anos e meio, ela amou e cuidou por dois (por ela e por mim) para que eu pudesse me dedicar às disciplinas do mestrado, às leituras silenciosas e aos escritos intensos. Ofereceu seu tempo, seu colo, sua força e seu amor aos netos, para que sua filha pudesse seguir em frente. Sem sua presença, nada disso seria possível. Seu gesto é raiz que me sustenta e horizonte que me empurra.

Aos meus professores, que foram faróis ao longo da travessia. Referência de dedicação, didática, inteligência e, sobretudo, potência. Em especial, ao professor Rafael e ao professor Fernando, que, para além da pesquisa, me acolheram como ser humano, com escuta atenta e presença generosa.

Aos orientadores que fizeram parte dessa trajetória: Jefferson, Vânia e Polli. Polli, a você, minha gratidão pela paciência, pelo cuidado, pela escuta e por acreditar nos caminhos da liberdade e da educação como ato de amor. Como diria Paulo Freire, que ecoa em suas palavras e atitudes, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. Obrigada por criar esse espaço fértil onde pude florescer.

Aos meus colegas de estudo, que dividiram comigo o peso dos prazos e a leveza das trocas verdadeiras. Em especial, minha amiga e parceira Lilian Pádua. Com vocês, a caminhada foi mais afetuosa, mais humana, mais viva.

À CAPES, meu sincero agradecimento pelo apoio financeiro que me permitiu seguir estudando com dignidade e foco. A bolsa concedida foi mais do que um recurso: foi uma chance real de continuar sonhando e realizando.

À UNISO, minha gratidão pela escolha e pela oportunidade de fazer parte deste espaço de formação tão potente. Obrigada por acreditarem em mim e abrirem as portas para esta etapa tão transformadora da minha vida.

A primeira filha graduada, a primeira mãe professora, a primeira familiar mestra.

A todos vocês, meu mais sincero e amoroso obrigada.

Brincar é o modo que a criança tem de pregar poesia no mundo.

Manoel de Barros

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista Geral da Fábrica de Votorantim.....	62
Figura 2 – Vila Operária, 1920	64
Figura 3 – Operários da Fábrica de Tecidos Votorantim, 1920.....	65
Figura 4 – Dados da Instalação da Escola Maternal em Votorantim	66
Figura 5 – Creche e escola maternal	67
Figura 6 – Creche e Escola Maternal, em 1951	67
Figura 7 – Entrada da escola Maternal numa imagem de 2025.....	67
Figura 8 – Berçário da Escola maternal e creche da fábrica de tecidos Votorantim	70
Figura 9 – Bebês que frequentavam a escola maternal e suas professoras	70
Figura 10 – Alunos na frente da escola maternal e creche Votorantim.....	70
Figura 11 – Crianças no interior da Escola Maternal e creche Votorantim.....	71
Figura 12 – Crianças, professoras e autoridades na Escola Maternal e creche Votorantim	71
Figura 13 – Como se passa o dia na escola maternal e creche Votorantim	83
Figura 14 – Imagem do arquivo referente ao Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar no ano de 1975 sobre a estrutura física das escolas maternais	99
Figura 15 – Inauguração Parcão 04-01-1959	107
Figura 16 – Auditório da Escola Parcão, na inauguração em 04-01-1959	108
Figura 17 – Inauguração do Parque Infantil de Votorantim	109
Figura 18 – Primeiro desfile da escola Helena Pereira de Moraes, indo até a fábrica de tecidos e retornando à unidade escolar.....	110
Figura 19 – Desfile em Sorocaba.....	111
Figura 20 – Criação do Parque Infantil de Votorantim e Vila Progresso.....	112
Figura 21 – Portaria n° 3.608	113
Figura 22 – Criação do Parque Infantil do Distrito de Votorantim	116
Figura 23 – Regimento Interno dos Parques Infantis de Sorocaba	117
Figura 24 – Parque Infantil Modelo	119
Figura 25 – Visita ao Parque Modelar Votorantim	120

Figura 26 – Alunos de Filosofia visitam o Parque Infantil	121
Figura 27 – Excursão do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes	122
Figura 28 – Festival do Parque Infantil.....	122
Figura 29 – Diretoras do Parque Infantil em Curso de recreação	123
Figura 30 – Parques Infantis em Reunião Inédita no Estado	124
Figura 31 – Imagem do jornal sobre o elenco teatro “Pluft”	125
Figura 32 – Eventos comemorativos alusivos às datas comemorativas	126
Figura 33 – Comemoração da cobertura do prédio.....	127
Figura 34 – Parqueanos no horário da refeição.....	128
Figura 35–Parques na piscina do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes	128
Figura 36 – Parqueanos nos espaços do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes	128
Figura 37 – Parqueanos utilizando jogos de tabuleiro.....	129
Figura 38 – Parqueanos na Piscina.....	129
Figura 39 – Notícia sobre a construção do Parque Infantil	129
Figura 40–Notícias do Jornal “Pivinho”	130
Figura 41–Crônica sobre o Parque Infantil	131
Figura 42 – Texto de Miguel René da Fonseca Brasil sobre o Parque Infantil.....	132
Figura 43 – Solucionado o problema do parque Infantil em Votorantim	134
Figura 44 – Solucionado o problema do parque Infantil em Votorantim	135
Figura 45 – Premiações dos Jogos Inter-parqueanos	135
Figura 46 – Balanço dos Jogos Inter-parqueanos	136
Figura 47 – Premiações dos Jogos Inter-parqueanos.....	136
Figura 48 – Planejamento mensal dos Parques Infantis	137
Figura 49 – Coluna “Parques Infantis em Revista”	138
Figura 50 – Missa Campal	140
Figura 51 – Comunhão Pascal	140

Figura 52 – Festa da Páscoa	140
Figura 53 – Número de danças e declamações	141
Figura 54 – Dia do Natal	141
Figura 55 – Festa do Natal	141
Figura 56 – Parques Infantis em reunião inédita no Estado	142
Figura 57 – Diretoras dos Parques Infantis de Votorantim	143
Figura 58 – Brincadeiras, teatro e esportes no Parque Infantil	144
Figura 59 – Homenagem ao Matias Gianolla	145
Figura 60 – Festival de danças	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Revisão Bibliográfica e Panorama da Pesquisa sobre a Escola Maternal.....	19
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DAS CRIANÇAS NAS REPRESENTAÇÕES DOS CONCEITOS DE INFÂNCIA NO BRASIL.....	30
2.1 Educação Infantil: Interfaces Entre Contextos Sociais e Políticas Educacionais	39
2.2 A Evolução das Instituições Pré-Escolares no Brasil e as Contribuições Pedagógicas das Primeiras Iniciativas Educacionais	53
2.3 A emergência das escolas maternas em Votorantim/SP: respostas às transformações urbanas e às novas demandas da infância no século XX.....	62
3 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM 1976: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL COM ÊNFASE NA ESCOLA MATERNAL	89
4 PARQUES INFANTIS: HISTÓRIA, INSTITUCIONALIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA HELENA PEREIRA DE MORAES (1953-1971) – UMA ABORDAGEM DOCUMENTAL	102
4.1 A Origem dos Parques Infantis no Brasil: Entre a Urbanização e a Valorização da Infância.....	103
4.1.2 A Inauguração do Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes” e suas Implicações Sociais e Educacionais em Votorantim (1956)	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS.....	153

RESUMO

O objetivo da pesquisa é investigar a origem da escola maternal e do primeiro parque infantil em Votorantim/SP, examinando o contexto histórico e as transformações envolvidas, a fim de descrever o desenvolvimento da educação infantil no município, desde seus primórdios até sua consolidação. Procura atrelar o trabalho feminino e o contexto da sociedade capitalista com as políticas públicas de atendimento à infância, que se configuraram no Brasil no século XX, como uma forma de atender à necessidade de produção e a escolarização dos filhos da classe trabalhadora. Os estabelecimentos de ensino em educação infantil foram gradativamente regulamentados e integrados como sistema de ensino. O problema de pesquisa está centrado no esforço em analisar a gênese da escola maternal e parque infantil na vila operária e quais as suas consequências práticas no âmbito educacional e social mais amplo. Trabalha com os conceitos de políticas públicas, instituição escolar e historiografia educacional, numa perspectiva histórico-crítica, como uma forma de visibilizar o processo histórico das instituições escolares de educação infantil no município. Retrata uma vertente relacional entre a criança e as políticas públicas pensadas e executadas historicamente para o atendimento da educação infantil e suas transformações, além de buscar evidenciar a relação de hegemonia entre os dominantes e os dominados, as relações de consenso espontâneo. Como metodologia da investigação, utiliza-se a análise documental, que contempla os contextos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos, em face da influência que esses fatores têm no desenvolvimento e significação das estruturas educacionais. Como resultado, espera-se evidenciar as formas de atendimento, considerando o papel social da escola de Educação Infantil, os aspectos históricos e as políticas para esta faixa etária; desde o assistencialismo às proposituras das políticas educacionais.

Palavras-chave: escola maternal; parque infantil; política pública; educação infantil

ABSTRACT

This research aims to investigate the origins of the nursery school and the first children's park in Votorantim/SP, examining the historical context and related transformations, in order to describe the development of early childhood education in the municipality, from its beginnings to its consolidation. It seeks to connect women's labor and the capitalist societal context with public policies for child care that took shape in Brazil in the 20th century, as a way to meet production demands and the schooling needs of working-class children. Early childhood education institutions were gradually regulated and integrated into the national education system. The research problem focuses on analyzing the genesis of the nursery school and children's park in the workers' village, and their broader educational and social implications. It is grounded in the concepts of public policy, school institution, and educational historiography, adopting a historical-critical perspective to highlight the historical process of early childhood education institutions in the municipality. The study presents a relational perspective between children and historically conceived and implemented public policies for early childhood education, as well as the transformations they have undergone. It also aims to expose the hegemonic relationships between dominant and subordinate groups and the dynamics of spontaneous consensus. The research methodology is based on documentary analysis, considering the social, political, economic, and pedagogical contexts and their influence on the development and meaning of educational structures. As a result, it is expected to highlight the forms of early childhood care, considering the social role of preschool education, historical aspects, and the policies targeted at this age group—from welfare-based approaches to educational policy proposals.

Keywords: nursery school; children's park; public policy; early childhood education

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa estudar, em âmbito local, a existência das instituições educacionais reconhecidas como “escolas maternas” e “parques Infantis” na década de 1920 e 1970 no município de Votorantim/SP. Além disso, busca contextualizar os pressupostos históricos que determinaram a criação dessas instituições, explorando os motivos políticos e sociais que deram origem a esses serviços.

A pesquisa apresenta caráter original, devido à escassez de estudos historiográficos sobre as escolas maternas e parques infantis, portanto, pretende-se revelar aspectos da origem dessas instituições e as relações que permeavam esse cenário, a partir da perspectiva da história social e cultural.

Em um levantamento inicial realizado em bases acadêmicas, constatou-se que, até agosto de 2024, foram identificadas 57 teses e dissertações relacionadas à temática investigada. Dentre elas, 15 abordam diretamente os “parques infantis” em diferentes cidades do Brasil. Especificamente na área da educação, 12 dissertações e 2 teses enfocam o tema sob uma perspectiva histórica. No que se refere à “escola maternal”, o levantamento revelou 8 resultados, sendo que, após refinamento, constatou-se que apenas 4 dissertações e 2 teses tratam diretamente do assunto.

Tal informação levantou o questionamento sobre a ausência de pesquisas relacionadas às temáticas, as quais elucidaram as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa: como se deu a origem da escola maternal e parque infantil na vila operária e quais as suas consequências no âmbito educacional e social?

Buscou-se compreender não apenas a instituição em si, mas também as relações políticas, sociais e históricas existentes no período marcado pela implantação dessas instituições no município de Votorantim/SP.

O estudo das instituições escolares brasileiras, segundo Dermeval Saviani (2013), é essencial para compreender a história da educação no país. Ele destaca que “propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos, mas também necessitamos conhecer” (Saviani, 2013, p. 29).

A história da educação ocupa uma posição central na classificação histórico-educativa, abrangendo diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da educação ao longo do tempo. Esse campo inclui a análise da história da escola, das ideias pedagógicas, da pedagogia,

da cultura escolar, da legislação educacional, das instituições escolares e de qualquer outro elemento que se relacione historicamente com a educação (Ragazzini, 1999).

Para Nunes e Polli (2020), a memória e a história desempenham papéis centrais na construção da identidade social e cultural, servindo como alicerces para a cidadania e a democracia. Ao considerarmos a pluralidade dos grupos sociais e suas vivências, destacamos a importância de suas contribuições para a organização cultural e as ações que moldam o meio social. Essa valorização exige uma perspectiva ética sobre os estudos historiográficos, promovendo a inclusão de vozes que, historicamente, foram marginalizadas e restaurações da narrativa oficial.

Ao reconhecermos a amplitude dos grupos sociais, com suas experiências, que fazem parte da história e da identidade social, mostramos que também são importantes para a organização cultural e determinam quais ações serão favorecidas num meio social. Portanto, podemos ter a memória como uma das essências da cidadania e da democracia, permitindo a reflexão sobre o tempo passado, presente e futuro e sendo inclusiva de grupos sociais que, muitas vezes, ficaram à margem das decisões políticas e não foram considerados na escrita "oficial" da história. Um olhar ético sobre os estudos historiográficos que priorize a participação popular deve ser sistematizado a partir da valorização das diversas formas de saber e a participação de vários grupos sociais. Isso porque a diversidade de experiências destes grupos traz significado para a construção do patrimônio histórico e cultural (Nunes; Polli, 2020, p. 109).

Nesse contexto, é essencial priorizar a participação popular e integrar as diversas formas de saber, pois as experiências compartilhadas por esses grupos enriquecem e ressignificam o patrimônio histórico e cultural. Essa abordagem inclusiva fortalece o entendimento coletivo de passado, presente e futuro, reforçando a importância de práticas políticas que respeitem e promovam a diversidade. Assim, a memória torna-se um elemento transformador, capaz de humanizar e democratizar as relações sociais,

Portanto, a necessidade de desvendar as origens da educação infantil em Votorantim/SP torna-se necessária quando se pensa na história da educação como um processo contínuo e fundamental para legitimar e resgatar as memórias e culturas de uma sociedade. Portanto, o intuito desse trabalho é investigar a história e a evolução desse processo, para caracterizar a educação infantil no município, das origens à implementação da educação infantil, primeira etapa da educação básica.

Ainda sobre o objeto dessa pesquisa, analisar uma instituição educativa é aprofundar-se não apenas no estudo de seu funcionamento e práticas pedagógicas, mas também investigar as diversas dimensões que envolvem sua criação, consolidação e desenvolvimento. Em outras palavras, a escola não deve ser vista como um fim em si mesma, como afirma Magalhães:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro da evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (Magalhães, 1996, p. 2).

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a origem da escola maternal e do primeiro parque infantil em Votorantim/SP, examinando o contexto histórico e as transformações envolvidas, a fim de descrever o desenvolvimento da educação infantil no município, desde seus primórdios até sua consolidação. A pesquisa visa, por meio de uma abordagem histórica, compreender os fatores sociais, políticos e culturais que influenciaram a criação dessa instituição pioneira e seu papel no desenvolvimento da educação infantil na cidade.

Os objetivos específicos desta pesquisa incluem: investigar as origens do atendimento educacional voltado à primeira infância em Votorantim/SP, com destaque para os fatores sociais, econômicos e culturais que contribuíram para sua implementação; identificar as políticas públicas desenvolvidas ao longo do tempo para assegurar o atendimento às crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil; e analisar as concepções históricas que fundamentaram esse segmento educacional no município, evidenciando sua influência sobre as práticas pedagógicas e a organização institucional.

A relevância desta pesquisa reside na sua capacidade de desvendar as origens da escola materna e do primeiro parque infantil em Votorantim/SP, articulando o contexto histórico e as transformações que marcaram a construção e consolidação da educação infantil no município. Este estudo contribui significativamente para a compreensão das relações entre o trabalho feminino, a sociedade capitalista e as políticas públicas voltadas ao atendimento da infância no Brasil do século XX. Ele evidencia como a necessidade de atender à produção industrial e escolarizar os filhos da classe trabalhadora moldou a criação e os regulamentos de instituições de educação infantil, integrando-as gradualmente ao sistema educacional formal.

Ao explorar a gênese dessas instituições em uma vila operária, a pesquisa destaca as consequências práticas e simbólicas desse processo no âmbito educacional e social, oferecendo uma análise histórica-crítica das políticas públicas, das estruturas escolares e das relações de poder que influenciaram a educação infantil. Além disso, o estudo traz à tona o processo de hegemonia, demonstrando como as relações de consenso entre grupos dominantes e dominados influenciaram a implementação de políticas e práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

A pesquisa também ganha relevância ao visibilizar o papel social das escolas de educação infantil, ressaltando suas transformações históricas e sua importância como resposta às demandas sociais, econômicas e pedagógicas. Ao retratar a relação entre a criança e as políticas públicas formuladas historicamente para o atendimento da infância, o trabalho oferece um panorama das dinâmicas de poder e das condições de vida da classe trabalhadora, situando a educação infantil como elemento central no processo de desenvolvimento social.

Por meio da análise documental de contextos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos, esta investigação possibilita um entendimento das estruturas educacionais e de sua significação ao longo do tempo. Espera-se, com isso, evidenciar as formas de atendimento infantil, ressaltando tanto os aspectos históricos quanto os fatores que ainda hoje impactam a educação infantil. Assim, o estudo contribui não apenas para o resgate da memória educacional de Votorantim, mas também para os debates contemporâneos sobre políticas públicas, inclusão social e equidade educacional, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a educação infantil como direito fundamental.

Considerando que o ser humano traz consigo suas vivências, histórias e bagagens, que devem ser levadas em conta em sua relação com o mundo, todo o processo histórico da educação infantil na cidade deve ser analisado e investigado, dada sua relevância no que diz respeito às marcas e aos atores desse percurso, além das mudanças que ocorreram para que, de fato, os espaços de atendimento às crianças pequenas fossem institucionalizados.

Ao longo dos anos, as escolas de educação infantil passaram por modificações tanto no que ensinar quanto em como ensinar, especialmente em razão das transformações nas concepções de infância. Esse processo evidencia diferentes aspectos desse contexto histórico, marcados por distintas legislações publicadas ao longo do tempo no tocante à infância. Essa análise revela a realidade vivida por mães operárias, que tinham a garantia do emprego concomitante ao atendimento de seus bebês na creche, dando início à primeira política de atendimento às crianças na “Escola Materna Votorantim”.

Na minha história de vida, também tive pais que trabalharam nessa fábrica, onde aprendi a valorizar o trabalho. Atuei como guarda mirim no mesmo local, um espaço vasto, onde, de bicicleta, transportava documentos conforme me era ordenado. Durante esse período, em meados de 1996, enquanto atuava como guarda mirim na fábrica de tecidos (então chamada de “Votex”), participei do processo seletivo para ingressar no magistério. Após ser aprovada, deixei a guarda mirim e iniciei minha trajetória na educação, no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

O magistério me fez compreender o quanto a educação transforma, e segue me transformando. Sempre me impulsionando a evoluir como ser humano e educadora. Essa vivência legitima meu interesse pela pesquisa em educação, pois compreender a história em seus diversos contextos possibilita transformação, reflexão e valorização de tempos e memórias que merecem ser registradas como parte desse percurso.

Portanto, esse estudo, é cerne das minhas indagações e reflexões desde que iniciei o trabalho na educação. A partir do meu ingresso no magistério, compartilhei estudos sobre a história da educação e as marcas deixadas nesse processo que define as transformações na educação infantil e em toda a educação básica. Atuando há vinte anos na educação infantil, houve momentos de inquietações no que diz respeito aos tempos e espaços das creches na cidade, espaços que consolidam aprendizagens e não apenas com foco assistencialista que outrora teve significado, visto a necessidade assistencialista da época estudada. Atualmente com os novos escritos, legislações e metodologias acerca da infância, consolidam-se novas formas de atuação e atendimento das crianças pequenas.

Como professora, fiz parte de várias equipes de trabalho em diferentes escolas da rede pública da cidade de Sorocaba e Votorantim/SP, atuando nesta etapa da educação básica. Muitos questionamentos fizeram parte da minha trajetória na educação, foi um processo cercado de estudos ao longo dos anos na sala de aula onde percebi que minha atuação na educação infantil e minhas concepções foram se modificando e consolidando minha ação com as crianças pequenas. Essas vivências corporificaram minha intenção de pesquisa, fato que legitima a história como fonte de informação e formação, pois é com ela e através dela que nos tornamos sujeitos ativos politicamente e socialmente.

No meu processo formativo, refletindo sobre minha prática docente, meu papel como mulher e sobre como essas transformações na educação afetaram a história da educação infantil, percebi que essas mudanças são também concomitantes à minha atuação como mulher trabalhadora na sociedade. Eu, mãe, trabalhadora, estudante, esposa, organizava minha rotina para exercer minhas múltiplas funções como mulher. Percebi que minha história de vida, muito explanava sobre o contexto feminino na sociedade, onde a preocupação e cuidado com os filhos são esperados muitas vezes apenas da mãe. Essas vivências me fizeram pensar sobre como as mães trabalhadoras exerciam seu papel feminino e materno ao longo dos anos, fazendo um recorte especificamente do século XX, das mulheres e mães operárias e seus filhos que frequentavam as escolas maternais, objeto dessa pesquisa, marcada pelo início do atendimento dos bebês na cidade.

Foi por intermédio da prática crítico-reflexiva, que estruturei e reestruturei muitas

vezes minhas concepções sobre as infâncias, esse processo caracteriza minha formação, fomentando o conceito de formação permanente, que, no pensamento de Freire, é resultado da ideia de condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p. 20)

Continuando meu processo formativo e minha história enquanto profissional da educação, assumi o cargo de diretora de escola na rede pública de Votorantim/SP. Atualmente, atuo na gestão de uma pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) e anos iniciais do ensino fundamental (alunos dos 1ºs e 2ºs anos).

Após esse processo, escrevi minha intenção de pesquisa para ingresso no Mestrado em Educação na UNISO, passei pela segunda vez no processo seletivo, mas dessa vez, por intermédio do processo seletivo para concessão de bolsas, fui contemplada com a bolsa CAPES que possibilitou iniciar o Mestrado em Educação.

Esse movimento reflete meu processo formativo como pesquisadora da educação, evidenciando que os sonhos são possíveis. A análise temporal do período delimitado na pesquisa, em diálogo com o presente, suscita reflexões sobre os caminhos da educação infantil na atualidade. Além disso, essa investigação justifica as indagações acerca da história das instituições de educação infantil e de sua intencionalidade, aspectos que marcaram minha trajetória educacional. Também reforça minha determinação em persistir no ingresso no Mestrado em Educação.

Continuando o resgate de minha atuação na área da educação, vale reforçar que esse processo foi cercado de estudos ao longo dos anos na sala de aula onde percebi que a atuação na educação infantil e as concepções foram se modificando e consolidando minha atuação com as crianças pequenas. Essas vivências corporificaram minha intenção de pesquisa, fato que legitima a história como fonte de informação e formação, pois é com ela e através dela que nos tornamos sujeitos ativos politicamente e socialmente.

Nesse processo formativo, refletindo sobre a prática docente, meu papel como mulher e sobre como essas transformações na educação afetaram a história da educação infantil, percebi que essas mudanças são também concomitantes à minha atuação como mulher trabalhadora na sociedade. Eu, mãe, trabalhadora, estudante, esposa, organizava minha rotina para exercer minhas múltiplas funções como mulher. Percebi que minha história de vida, muito explanava sobre o contexto feminino na sociedade. Essas vivências me fizeram pensar sobre como as mães

trabalhadoras exerciam seu papel feminino e materno ao longo dos anos, onde os filhos das mães operárias frequentavam as escolas maternais, o que marca o início do atendimento dos bebês na cidade.

Na gestão escolar, através do contato diário com as crianças, reflito sobre a preposição de que as crianças produzem cultura e são atores sociais, portanto, são ativas e têm participação efetiva em suas vivências. Atrelando essas considerações à intenção de pesquisa, me pergunto como eram ofertadas as esferas do convívio e das relações sociais, sendo um espaço de convívio diário enquanto as mães trabalhavam. Em quais condições ocorriam o atendimento dessas crianças, e como era a participação delas nesses espaços, levando em conta suas especificidades e necessidades. Essas questões corporificarão os estudos acerca da escola maternal e dos parques infantis.

Levando em conta tais apontamentos, como justificativa pessoal, trago como suporte minhas vivências como professora de educação infantil. Minha atuação com as crianças pequenas e o acompanhamento das transformações acerca das concepções pedagógicas, legislações e o currículo da educação infantil ao longo dos meus dezoito anos na sala de aula, me fizeram pensar sobre o processo histórico dessas transformações e como e quando se originou a educação infantil no município em que eu trabalho.

Essas transformações refletiram diretamente na minha atuação como professora, as quais só fizeram sentido quando compreendi o contexto histórico dessas, realizando o aprofundamento dos estudos sobre a escola da infância e todo o processo histórico do currículo, legislações e diretrizes que compreendem essa etapa da educação básica. Essa compreensão estabeleceu relevância à minha atuação e trouxe sentido na minha prática pedagógica. Viver esse processo histórico, fez com que eu me interessasse em buscar informações a respeito das origens da educação infantil em Votorantim/SP, surgindo assim, a intenção de pesquisar a implantação da educação infantil no município.

Ao longo da trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação, cada disciplina cursada representou não apenas uma etapa formativa no campo teórico-metodológico, mas também a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas significativas. Em cada docente, foi possível identificar qualidades que transcenderam o papel instrucional, contribuindo de forma decisiva para a constituição da minha identidade como pesquisadora.

O ingresso no primeiro grupo de estudos, sob a orientação do professor Jefferson, foi determinante para o desenvolvimento de competências fundamentais à pesquisa, tais como a sistematização metodológica, a constância nos estudos e a organização intelectual. Sua orientação promoveu uma postura investigativa mais rigorosa e comprometida.

As aulas ministradas pela professora Maria Ogécia contribuíram para o aprimoramento da minha capacidade de análise e síntese, devido à clareza conceitual e à leveza na mediação do conhecimento, favorecendo um ambiente propício ao aprofundamento crítico.

Com a professora Maria Alzira, compreendi que a seriedade com que se conduz a pesquisa acadêmica é constitutiva da credibilidade científica e da solidez teórica. Sua prática docente evidenciou o compromisso com a ética e a responsabilidade intelectual, valores que incorporo em minha própria trajetória formativa.

O professor Edson, ao articular teoria e prática de forma orgânica, fortaleceu minha compreensão sobre a indissociabilidade entre vivência e produção de conhecimento. Com ele, compreendi que a dimensão biográfica do sujeito pesquisador também informa e transforma o percurso acadêmico.

A atuação do professor Fernando revelou-se notável tanto pela excelência técnica quanto pela sensibilidade humana. Sua escuta atenta e acolhedora consolidou um espaço formativo que extrapolou o âmbito didático, promovendo um vínculo que fortaleceu minha permanência e desenvolvimento no programa.

A professora Vânia representou uma referência de solidez teórica e compromisso social, demonstrando, em sua prática, que é possível conjugar domínio epistemológico com um olhar sensível e historicamente situado. Sua atuação foi, para mim, um modelo de integridade acadêmica e humana.

O professor André, por meio de sua exigência e precisão, contribuiu diretamente para a construção de uma postura investigativa mais crítica e ética, reforçando a importância do rigor metodológico e da argumentação sólida na produção científica.

Por fim, o professor Rafael destacou-se não apenas por sua didática singular e pela habilidade em estabelecer uma relação dialógica com os discentes, mas também por sua postura acolhedora e humana em momentos decisivos da minha trajetória. Sua escuta atenta, sensibilidade e disponibilidade foram fundamentais em um período pessoal especialmente desafiador. Mais do que um educador comprometido com o ensino, ele foi presença afetiva e suporte emocional. Sua atuação reafirma o papel do professor como mediador de saberes e também como alguém capaz de oferecer apoio e segurança no processo formativo. Em meio às exigências acadêmicas, sua generosidade fez diferença e, simbolicamente, o professor Rafael não soltou a minha mão.

Sob a orientação do professor José Renato Polli, cuja atuação se pauta por uma perspectiva progressista e freireana, profundamente comprometida com a leitura crítica da realidade, com a valorização dos saberes históricos e com a transformação social por meio da

educação, esta pesquisa foi conduzida com dedicação e profundidade. Não apenas orientador acadêmico, mas também um verdadeiro suporte na construção do pensamento crítico e na definição dos rumos da pesquisa, o professor Polli foi fundamental para a condução deste estudo, oferecendo a orientação necessária para que eu pudesse não só desenvolver, mas também concluir esta pesquisa de forma consistente e robusta. Sua visão crítica e comprometida com a transformação social foi essencial para o amadurecimento e aprofundamento desta investigação.

Com sua expertise, fui guiada na análise da origem da escola maternal e do primeiro parque infantil em Votorantim/SP, explorando o contexto histórico e as transformações que levaram à consolidação dessas instituições na vila operária local. Sua orientação me possibilitou integrar os conceitos de políticas públicas, instituição escolar e historiografia educacional de maneira coesa, propiciando uma abordagem histórico-crítica que é o alicerce deste trabalho.

O apoio constante e a confiança do professor Polli foram cruciais para que eu fosse capaz de explorar e entender os complexos processos históricos e sociais que envolveram o desenvolvimento da educação infantil em Votorantim. Ele não só me orientou academicamente, mas me motivou a olhar para minha pesquisa com um olhar mais aguçado e crítico, sempre com a convicção de que a educação tem o poder de transformar realidades.

Essa experiência de orientação é um marco em minha trajetória acadêmica, não apenas pelo conhecimento adquirido, mas pelo exemplo de ética, compromisso e rigor científico que o professor Polli representa. Ele foi, sem dúvida, um pilar fundamental na realização desta dissertação, e a profundidade com que ele me desafiou a refletir sobre a pesquisa e sobre o papel social da educação será sempre uma marca de sua orientação.

Essas vivências, que tiveram na figura do professor Polli um papel central, reafirmam a potência do espaço acadêmico como um território de formação crítica, colaborativa e humanizada, onde o conhecimento é produzido e compartilhado de maneira a promover a transformação social.

A concessão da bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi decisiva para a concretização deste projeto de pesquisa. A CAPES, vinculada ao Ministério da Educação, tem como uma de suas principais atribuições o fomento à formação de recursos humanos altamente qualificados, por meio do apoio a programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para mim, essa política pública de incentivo à pesquisa representou muito mais do que um suporte financeiro: foi a base que me permitiu dedicar-me integralmente aos estudos, à produção científica e à formação docente. Sem esse apoio, a realização deste sonho acadêmico não teria sido possível. A bolsa possibilitou minha

permanência no Programa, garantiu condições materiais para o desenvolvimento da pesquisa e foi essencial para minha constituição como pesquisadora crítica e educadora comprometida com a excelência, com a ética e com a transformação social pela via da educação.

Sou imensamente grata à Universidade de Sorocaba (UNISO), instituição que me acolheu e me oportunizou a realização deste sonho. Ser selecionada para o Programa de Pós-Graduação em Educação foi, sem dúvida, um marco decisivo na minha trajetória, e essa conquista se concretizou graças ao compromisso da UNISO com a formação acadêmica de excelência. A seriedade da instituição, a qualidade do ensino e o corpo docente altamente qualificado foram determinantes para o meu crescimento intelectual e humano. Em cada disciplina, em cada orientação, encontrei professores comprometidos com a pesquisa, com o pensamento crítico e com uma educação transformadora. Além disso, sou profundamente grata à CAPES pela concessão da bolsa de estudos, que me possibilitou dedicar-me integralmente ao percurso acadêmico. Sem esse apoio, não seria possível realizar esta pesquisa com o cuidado, a profundidade e o compromisso que ela exigiu. A soma desses dois pilares — a formação sólida oferecida pela UNISO e o incentivo público da CAPES — foi fundamental para que eu pudesse me constituir como pesquisadora e educadora, preparada para atuar com excelência, ética e responsabilidade social.

Portanto, essa investigação analisa o entrelaçamento entre o trabalho feminino, o avanço do capitalismo e a emergência de políticas voltadas à infância no Brasil do século XX, evidenciando como tais políticas responderam às demandas produtivas e à necessidade de escolarização dos filhos da classe trabalhadora. Por meio da análise documental, procura-se compreender os impactos sociais e educacionais dessas estruturas na configuração da educação infantil em Votorantim, visibilizando o processo histórico que as conformou.

Nesse percurso, a orientação do professor Polli foi fundamental para que a pesquisa se aprofundasse em uma leitura crítica das instituições educacionais, comprometida com a denúncia das desigualdades e com a valorização das práticas educativas como instrumento de emancipação social.

Em busca de responder o problema apresentado nessa pesquisa, e como forma de analisar como o tema desse trabalho é tratado no conjunto de pesquisas, realizou-se a análise do “estado da arte”, como forma de estruturar e compreender como vem sendo discutido o tema, utilizando algumas palavras-chave para a pesquisa, por intermédio do banco de dados da CAPES (Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES). O estado arte ou estado da questão, de acordo Ferreira (2002), é uma análise que busca responder como vem sendo discutidas as produções científicas em diferentes períodos. Como afirma a autora:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

Essa análise bibliográfica, busca mapear as produções acadêmicas por intermédio do estado da arte, que tem como objetivo destacar a totalidade de estudos e pesquisas em determinado campo do conhecimento em seus aspectos quantitativo e qualitativo. Especificamente nesse capítulo, buscou-se analisar como as escolas maternas foram objeto de pesquisa e estudo, além de palavras-chave que complementam o tema: escola maternal, escolas maternas e vila operária. As palavras-chave utilizadas na pesquisa, circundam o problema apresentado justificando sua escolha para a análise dos trabalhos científicos acerca do assunto. Através da plataforma de Teses e Dissertações (CAPES), foram analisados os trabalhos que serão especificados nesse trabalho. Essa plataforma, é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e servir de base de referência para análise de dados.

Durante a fase inicial da investigação, ao utilizar o termo "escola maternal", foram identificados oito resultados, todos produzidos antes da implementação da plataforma CAPES, ou seja, anteriores a 2014. Desses, cinco estavam na área da Psicologia, enquanto apenas três pertencem à área da Educação. Após a análise dessas teses e dissertações, a busca foi refinada com a inclusão do termo "escolas maternas", associado a "escola maternal", com o objetivo de verificar a existência de estudos mais específicos sobre o tema dentro da área de concentração em "educação". Esse refinamento encontrado em nove resultados, abrangendo diversas áreas, sendo apenas quatro deles relacionados à área da Educação. Desses quatro, apenas três tiveram relevância para a pesquisa. Quando a pesquisa foi ampliada para o termo "Vila Operária", foram encontrados cento e dezesseis resultados, dos quais quatro estavam concentrados na área da Educação e três tinham relação direta com o tema da pesquisa.

Para aprofundar a análise, selecionaram-se termos que justificam o problema da pesquisa. Além disso, como estratégia para identificar trabalhos alinhados ao tema proposto, foi realizado um mapeamento dos títulos, introduções e considerações finais das produções encontradas. Esse processo possibilitou identificar estudos com maior pertinência e relevância, além de avaliar os impactos dessas pesquisas na vida social e educacional do município. A tabela abaixo apresenta o detalhamento das palavras-chave utilizadas e a metodologia aplicada na busca.

Quantidade	Título da Busca	Instituição de Ensino	Tese	Dissertação	Título da Pesquisa	Data da Publicação	Autor	Relação com o tema
1	Vila Operária	UNICAMP	X		BENAMATA - Um lugar, uma herança	30/09/2009	Stock, Suzete de Cássia Volpato	X
2	Vila Operária	UNISO		X	História Da Educação De Votorantim: Do Apito Da Fábrica A Sineta Da Escola	01/08/2007	Dessotti, Isabel Cristina Caetano	X
3	Vila Operária	UFRS	X		Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina	31/12/2017	Rabelo, Giani	
4	Vila Operária	UNISO		X	História E Historiografia de Votorantim	01/12/2008	Oliveira, Marcia Maria Fogaça de	X
5	Escola Maternal	UFPR		X	Escola Maternal: História, Assistência E Escolarização Da Infância Em Curitiba	01/04/2010	Turina, Keli Fernanda Rucco	X
6	Escola Maternal	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO		X	Winnicott e a Educação Natural: A criança e a escola maternal	31/08/2011	Correa, Fernanda da Silva	
7	Escola Maternal	UNESP		X	Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos	31/01/2001	Nascimento, Maria Evelyn Pompeu do	X
8	Escolas Maternais	UEL	X		Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil	31/08/2007	Araldi, Marizete	
9	Escolas Maternais	UNICAMP		X	Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do império para República	31/05/2009	Corrêa, Samantha Lodi	X

Quantidade	Título da Busca	Instituição de Ensino	Tese	Dissertação	Título da Pesquisa	Data da Publicação	Autor	Relação com o tema
10	Escolas Maternais	UFU		X	MODULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL? Uberlândia/MG (1991-1997): aspectos históricos	31/05/2004	Pacheco, Ana Beatriz Mugnatto	
11	Escolas Maternais	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO		X	Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva	31/12/2006	Oliveira, Eliane de Christo	X

1.1 Revisão Bibliográfica e Panorama da Pesquisa sobre a Escola Maternal

Na tentativa de responder ao problema da pesquisa, foi realizada uma pesquisa do estado da arte e do estado da questão, de modo a compreender como o tema “escola maternal” está sendo estudado pelos autores encontrados. Sobre isso, afirma Ferreira: “desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (Ferreira, 2002, p. 259). Toda a pesquisa foi realizada por meio da plataforma de catálogos e teses da CAPES, utilizando as palavras-chave: escola maternal; escolas maternais e vila operária.

Tabela 1 –Trabalhos científicos pesquisados

	Tema da Busca	Universidade	Tipo	Título	Ano
1	Vila Operária	UNICAMP	Tese	BENAMATA – Um lugar, uma herança	2009
2	Vila Operária	UNISO	Dissertação	História da Educação de Votorantim: Do Apito da Fábrica à Sineta da Escola	2007
3	Vila Operária	UFRS	Tese	Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina	2017
4	Vila Operária	UNISO	Dissertação	História e Historiografia de Votorantim	2008
5	Escola Maternal	UFPR	Dissertação	Escola Maternal: História, Assistência e Escolarização da Infância em Curitiba	2010
6	Escola Maternal	FUPF	Tese	Winnicott e a Educação Natural: A criança e a escola maternal	2011
7	Escola Maternal	UNESP	Dissertação	Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos	2001
8	Escolas Maternais	UEL	Tese	Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil	2007
9	Escolas Maternais	UNICAMP	Dissertação	Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para República	2009
10	Escolas Maternais	UFU	Dissertação	Módulo de Educação Infantil – Uberlândia/MG (1991–1997): aspectos históricos	2004
11	Escolas Maternais	Univ. São Francisco	Dissertação	Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva	2006

Fonte: Elaborado pela autora

A análise realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao utilizar termos-chave como “vila operária”, “escola maternal” e “escolas maternais”, foi um passo fundamental na construção do objeto de pesquisa. Ao buscar esses termos, foi possível identificar trabalhos que, de maneira geral, abordavam temas relacionados à educação infantil, além de refinar os aspectos específicos que tangem à minha investigação, como o surgimento e a consolidação das escolas maternais em contextos operários.

Essa pesquisa preliminar não apenas forneceu um panorama mais amplo do estado da arte, mas também me permitiu identificar lacunas e direcionar o foco para as especificidades do município de Votorantim/SP. Ao analisar as obras que faziam referência direta a esses temas, consegui refinar a abordagem da pesquisa, estreitando o campo de investigação para um contexto histórico-social mais preciso, permitindo a construção de um objeto de pesquisa robusto e alinhado às questões centrais da educação infantil, políticas públicas e a formação das instituições educacionais na vila operária. Assim, essa etapa contribuiu para uma compreensão mais clara do campo de estudo e auxiliou no aprofundamento da análise das implicações educacionais e sociais da criação dessas instituições. Abaixo, um breve resumo do que se tratava cada pesquisa estudada:

Título da Pesquisa	Descrição
BENAMATA – Um lugar, uma herança	Aborda o estudo do patrimônio cultural e histórico da cidade de Benamata, destacando a importância do lugar como um elemento de identidade e memória, examinando como as tradições influenciam a construção do senso de pertencimento da comunidade local.
História da Educação de Votorantim: Do Apito da Fábrica à Sineta da Escola	Investiga a trajetória histórica da educação no município de Votorantim, explorando a relação entre o contexto industrial e o desenvolvimento educacional local, abordando o papel da educação como emancipação social.
Entre o hábito e o carvão: pedagogias missionárias no sul de Santa Catarina	Tese sobre a atuação de congregações religiosas femininas em vilas operárias do sul de Santa Catarina entre 1950 e 1980, investigando como moldaram hábitos e valores nas comunidades mineradoras.
História e Historiografia de Votorantim	Analisa os processos históricos e as narrativas construídas sobre o município de Votorantim, destacando os principais eventos que moldaram sua identidade e memória coletiva.
Escola Maternal: História, Assistência e Escolarização da Infância em Curitiba (1928-1944)	Investiga a trajetória das escolas maternais em Curitiba, analisando a dualidade entre funções assistenciais e educacionais e como essas escolas contribuíram para a escolarização da infância.

Winnicott e a Educação Natural: A Criança e a Escola Maternal	Explora a contribuição do psicanalista Donald Winnicott para a compreensão da infância e a aplicação de suas teorias no contexto das escolas maternas, focando no ambiente acolhedor e no vínculo afetivo.
Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: A construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França	Investiga a evolução das políticas públicas na França voltadas à educação das crianças pequenas, destacando a transição para a visão de criança como sujeito de direitos.
Prática pedagógica no cotidiano de uma instituição de educação infantil	A pesquisa analisa o cotidiano de uma instituição de educação infantil, com foco na prática pedagógica realizada por educadores. O estudo observa como as interações, os planejamentos e as rotinas escolares revelam concepções de infância, aprendizagem e cuidado, e como esses elementos impactam a qualidade do atendimento às crianças. A pesquisa valoriza o olhar sensível para o cotidiano como espaço formativo, ressaltando a importância da escuta da criança e do compromisso ético e afetivo no processo educativo.
Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República	Este estudo investiga a atuação de Anália Franco, educadora e filantropa, no período de transição entre o Império e a República no Brasil. Analisa como sua prática esteve voltada à defesa da educação feminina, do acolhimento de órfãos e da população negra recém-liberta. A pesquisa destaca sua contribuição na fundação de escolas, asilos e instituições beneficentes, revelando seu papel estratégico na construção de uma rede de apoio educacional e social marcada pelo protagonismo feminino em um contexto de grandes transformações políticas e sociais.
Módulo de Educação Infantil – Uberlândia/MG (1991–1997): aspectos históricos	A pesquisa reconstrói a história do Módulo de Educação Infantil de Uberlândia/MG entre os anos de 1991 e 1997, considerando os contextos político e pedagógico da época. O estudo busca compreender a implementação e os desdobramentos do projeto no município, analisando documentos, depoimentos e práticas que marcaram essa experiência. A investigação destaca as disputas em torno da concepção de infância e da função social da educação infantil, bem como os impactos das políticas públicas locais na organização do trabalho pedagógico.
Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva	Este trabalho apresenta a história da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, fundada por Anália Franco, com ênfase em sua atuação na assistência à infância, mulheres e pessoas marginalizadas. A pesquisa mostra como a entidade promoveu ações educativas, culturais e sociais pautadas em princípios humanistas e progressistas, consolidando-se como uma referência no atendimento a populações em situação de vulnerabilidade. Ressalta-se a importância da associação no fortalecimento da presença feminina no campo da educação e da beneficência no Brasil do início do século XX.

Fonte: Elaborado pela autora

No início da análise dados, ao aplicar o filtro "Vila Operária", foram encontrados 116 resultados, dos quais 4 pertencem à área da Educação e 4 estão diretamente relacionados ao

tema da pesquisa. Utilizando o filtro "escolas maternas", obtiveram-se 9 resultados, sendo 4 na área da Educação e 4 relacionados à pesquisa. Constatou-se que, ao buscar especificamente pelo termo "escola maternal", surgiram 8 resultados, 3 na área da Educação e 3 diretamente vinculados à pesquisa.

Encontramos dados historiográficos que abrangem a instalação dessas instituições, frequentemente relacionadas ao trabalho das mulheres que as utilizam. Além disso, observam-se aspectos das vivências na vila operária e a interferência das empresas nas estruturas da vida privada dos trabalhadores. Também há informações sobre a luta dos operários por melhores condições e acesso a essas instituições. Foram encontrados dados que retratam a relação dos sujeitos com seu lugar de vida em várias cidades do Brasil. Uma das teses, anterior à plataforma CAPES, apresenta dados sobre ações pedagógicas (Kishimoto, 1986), indicando autores e práticas voltadas para o atendimento nas escolas maternas no Brasil, bem como regulamentos que orientam as ações dos profissionais dessas instituições. No entanto, ao utilizar outros filtros que dialogam com o objetivo deste capítulo, conclui-se que, em sua maioria, as relações de poder entre os operários estão envoltas numa ação política para a superação da subalternidade.

Após essa análise que buscou informações sobre a instalação da escola maternal em Votorantim, para além dos regulamentos e ações pedagógicas na época da sua instalação, os registros apontam ações médicas e sanitárias:

Divergindo das primeiras creches, surgem, a partir da década de vinte, "creches modeladoras", destinadas ao amparo de filhos de operários. Tais estabelecimentos buscam melhorar as condições higiênicas e sanitárias para combater as doenças, os focos de infecções que abalam tanto o comércio como a indústria e constituem-se em constantes ameaças para toda a população com a ocorrência de epidemias que dizimam grandes parcelas das cidades (Kishimoto, 1986, p. 40).

As creches mencionadas eram geralmente instaladas no setor têxtil em cooperação com o Estado de São Paulo a partir dos anos 1920, consideradas um "mal necessário". Essa expressão, utilizada para descrever as creches no setor têxtil do Estado de São Paulo a partir dos anos 1920 reflete a visão predominante da época sobre a presença dessas instituições. As creches surgiram como uma resposta à necessidade de acomodar os filhos das mulheres trabalhadoras em meio ao processo de industrialização e urbanização. No setor têxtil, onde havia alta concentração de mulheres na força de trabalho, sua implementação tornou-se essencial para permitir que essas trabalhadoras pudessem desempenhar suas funções nas fábricas.

Entretanto, essas creches não eram vistas como um direito das crianças ou uma política de bem-estar social, mas como um recurso instrumental que atendia aos interesses econômicos

das indústrias e do Estado. Elas eram consideradas "um mal necessário" porque possibilitavam a continuidade do trabalho feminino, mas sem romper com a lógica de exploração. As condições das creches frequentemente eram precárias, priorizando o acolhimento básico em detrimento de uma atenção educativa e afetiva adequada, reforçando a ideia de que sua função principal era atender às demandas produtivas, e não às necessidades integrais das crianças.

O governo paulista envolveu-se no processo de criação de creches e escolas maternas na década de 1920, especialmente sob a liderança de Sampaio Dória, então diretor da Instrução Pública. Foi ele quem distribuiu o marco legal que possibilitou a instalação dessas instituições nas proximidades das empresas, com o apoio do governo. O impulso para essa iniciativa esteve diretamente relacionado aos interesses voltados para a modernização do parque industrial, mobilizando o Estado para apoiar o desenvolvimento de uma infraestrutura que atendesse, simultaneamente, às necessidades das trabalhadoras e aos trabalhadores.

Para o idealizador desse convênio, Sampaio Dória, (a creche, concebida como "mal necessário", fruto do desajustamento moral e econômico, oriundo da urbanização e industrialização, não poderia ser considerada estabelecimento educativo e fica alijada do sistema público de ensino. Desta forma, pode-se dizer que a representação social de criança frequentadora de creches que emerge é a de um pequeno ser necessitando apenas de guarda, de proteção, enquanto os pais trabalham. Essa era a idéia de infância do operariado vigente inclusive em países desenvolvidos. Por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais (Kishimoto, 1990, p. 61).

No contexto social da Primeira República, essas creches eram vistas como instituições destinadas a amparar crianças durante o período de trabalho dos pais, resumindo-se à guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam. Somente em 1933, no âmbito legal, a creche foi reconhecida como parte do ensino pré-primário, com a escola maternal atendendo crianças de 2 a 4 anos e o jardim de infância crianças de 4 a 7 anos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como definem os artigos 29 e 30 da Lei nº 9.394/96 que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBN) é oferecida em creches e pré-escolas. Estas, contudo, são instituições com processos históricos específicos e diferenciados: as primeiras ligadas aos sistemas de assistência social até o final da década de 90 e, as segundas, atreladas aos sistemas de ensino, chamadas de “Centros Municipais de Educação Infantil”, oferecendo o que é nomeado na legislação por “pré-escola”.

Pesquisar a história da educação infantil na cidade de Votorantim é uma forma de aprimorar os conhecimentos acerca das instituições escolares neste segmento, as formas de atendimento e todas as mudanças históricas ocorridas no que se diz respeito às políticas

públicas, organização de tempos e espaços e as legislações. Para tanto, é necessário analisar o que os estudiosos da infância trazem sobre os atendimentos das crianças nesse segmento.

Para registrar o processo histórico sobre do tema, a pesquisa assume como recorte as décadas de 1920 a 1970, sendo este o período de início do funcionamento da escola maternal e, posteriormente, a criação do primeiro parque infantil da cidade. Para legitimar esse processo, analisamos fontes primárias como: registros históricos, documentos legais, e arquivos pessoais que marcam o recorte histórico em questão. Esses materiais acrescentarão autenticidade às evidências e fornecerão provas que sustentarão a pesquisa.

Se considerarmos que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (Minayo 2002), pode-se considerar que essa pesquisa tem uma organização metodológica qualitativa com base na análise documental, utilizando fontes primárias para sua elaboração, através de documentos e registros pessoais do recorte histórico pesquisado, sendo essa a fonte de coleta de dados de fontes restritas ou não (Marconi; Lakatos, 2011). A análise bibliográfica é realizada a partir do estudo de teses, dissertações, artigos, monografias, livros e acervos documentais compostos por leis que regulamentam a educação: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, entre outros, além de jornais da época que retrataram a realidade da escola maternal e do parque infantil da cidade. A organização dessa dissertação, será feita em 4 capítulos.

O primeiro capítulo, apresenta os objetivos da pesquisa, que busca investigar a origem e o papel das escolas maternais e dos parques infantis em Votorantim/SP, entre as décadas de 1920 e 1970. Também contextualiza os fatores históricos, sociais e políticos que impulsionaram a criação dessas instituições. Por fim, descreve a revisão bibliográfica realizada na plataforma da CAPES, com foco nos termos “escola maternal”, “escolas maternais” e “vila operária”, como base para a construção do objeto de estudo.

No segundo capítulo, “Políticas Públicas e Educação Infantil: O Lugar das Crianças nas representações dos conceitos de infância no Brasil” será apresentado um breve histórico do atendimento à educação infantil, com a centralidade em legislações e concepções pedagógicas que relacionam a criança às políticas públicas, historicamente pensadas e executadas para essa finalidade. Nesse capítulo, discutiremos o surgimento das instituições pré-escolares no Brasil, como creches, escolas maternais e jardins de infância, considerando seus contextos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos, dada a influência desses contextos no desenvolvimento e na significação das estruturas educacionais. Serão evidenciadas as formas de atendimento, levando em conta o papel social da escola de educação infantil, os aspectos históricos e as

políticas direcionadas a essa faixa etária, desde o assistencialismo até as propostas das políticas educacionais.

O capítulo 3 “Formação para a Educação Pré-Escolar em 1976: Uma Análise Documental com Ênfase na Escola Maternal” aborda a evolução histórica da concepção de infância e a formação de educadores para a educação infantil. A partir das reflexões de estudiosos como Philippe Ariès (1981), Kuhlmann e Fernandes (2004), o capítulo explora como o conceito de infância se transformou ao longo do tempo, sendo uma categoria social construída historicamente. O capítulo também aborda o papel fundamental da escola na formação desse novo conceito de infância, enfatizando como a educação formal passou a ser vista como o espaço ideal para o desenvolvimento e o cuidado da criança.

O Capítulo 4 explora a origem dos parques infantis no Brasil, relacionando-os com a urbanização e a valorização da infância. Examina o surgimento desses parques no contexto histórico do país, com foco na inauguração do Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes” em Votorantim, em 1956, e suas implicações sociais e educacionais no município, destacando seu papel nas políticas públicas voltadas à infância e no desenvolvimento urbano local.

A fundamentação teórica dessa pesquisa contempla Kishimoto (1986), trazendo as relações sociais e pessoais no campo da educação infantil, assim como os movimentos ocorridos e as transformações para que se implantassem as escolas maternas em diversas cidades do Brasil, inclusive na cidade de Votorantim/SP. A autora traz questões sobre como e qual metodologia de ensino era adotada, explanando as legislações da época e normas do atendimento da escola maternal, sendo esses espaços regidos por decretos específicos e regimento educacional interno. Realizou um estudo no campo da história da educação infantil em São Paulo, no que diz respeito à instalação das escolas maternas, inclusive a escola maternal de Votorantim/SP, trazendo legislações acerca desse espaço e seu caráter pedagógico atrelado ao assistencialismo.

Para pensar a consolidação da implantação das escolas maternas no Brasil, Kishimoto (2010), discorre sobre as escolas maternas de Anália Franco, analisando o tipo de atendimento, as concepções e ações pedagógicas priorizadas nesses espaços. A autora revela em seus estudos, o real intuito da criação das vilas operárias ao oferecer moradia, escola e trabalho para as mulheres e como ocorria o acolhimento das crianças. Trata da história das creches no Brasil, fazendo um recorte sobre a escola maternal de Votorantim e suas características.

Os registros dos jornais como o “Cruzeiro do Sul” e “O operário” revelam, de um lado, a visão capitalista das escolas maternas, e por outro lado, um olhar dos operários sobre o dia a dia na escola maternal. Esses documentos trazem ainda, detalhes do atendimento na escola.

Para além disso, alguns autores locais registraram em livros a vida na vila operária. Selecionado um deles, o livro intitulado “Votorantim 2000: memórias de uma cidade”, coordenado por Kleber de Araújo Martins, com apoio de empresas da cidade e promovido pela Prefeitura de Votorantim/SP, vimos que corrobora com o objeto dessa pesquisa, que engloba as vilas operárias, a escola maternal e suas transformações. Paralelamente, os registros fixados nas “Orientações Curriculares do Sistema Municipal de Ensino de Votorantim”, o Caderno de Educação Infantil, será fonte de análise, como forma de aprofundar o entendimento sobre a origem histórica da escola maternal e creche de Votorantim/SP.

Os referenciais teóricos apresentados têm como propósito fundamentar os pressupostos analíticos relacionados ao tema, contribuindo para a compreensão e o desvelamento da história da escola maternal em Votorantim/SP. Além disso, esta pesquisa busca ampliar as discussões teóricas e resgatar documentos históricos que validem a trajetória da instituição, considerando as transformações sociais, relacionais e históricas que a envolvem.

A história é marcada por uma série de contradições, e, nesse sentido, esta pesquisa apresenta uma análise dos aspectos teórico-práticos do trabalho educativo sob a perspectiva histórico-crítica, com base nos estudos de Saviani (2009). A trajetória das instituições escolares de educação infantil em Votorantim/SP evidencia, conforme Saviani (2003, p. 13), que a essência do trabalho educativo reside no “[...] ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a análise histórica das relações sociais nesse campo favorece a reflexão crítica, o aprofundamento do conhecimento e o reconhecimento das dimensões históricas e culturais, permitindo, simultaneamente, preservar e resgatar a memória e a cultura locais.

Esse trabalho resgata a leitura do passado, evidenciando as atividades do cotidiano de instituições escolares, as relações entre os sujeitos que a compunham e os movimentos sociais que marcaram a sua trajetória, sobretudo das mulheres que nelas trabalhavam e deixavam suas crianças na escola maternal para ter sua mão de obra ativa dentro da vila operária.

Investigar a gênese das políticas de educação infantil no município de Votorantim/SP, configura-se com uma contribuição para o registro da história da cidade.

Refletindo sobre as considerações de Corsaro (2002) e Sarmiento (2005) em que as crianças produzem cultura e são atores sociais, portanto, são ativas e têm participação efetiva em suas vivências e atrelando essas considerações à intenção de pesquisa, questiona-se como eram ofertadas as esferas do convívio e das relações sociais dentro dos espaços de educação infantil do município, sendo um ambiente de convívio diário enquanto as mães trabalhavam. Em quais condições ocorriam o atendimento dessas crianças e como era a participação delas

nesses espaços, levando em conta suas especificidades e necessidades. Sobre essas especificidades, considerando a criança enquanto produtora de cultura, assevera Sarmento:

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (Sarmento, 2005, p. 370).

Pensando sobre a consolidação das políticas de educação infantil, sobretudo o que estabelecem os documentos oficiais especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que contemplam as possibilidades de experiências diversas tendo as interações e brincadeiras como eixos e sabendo que eles só se concretizam com experiências de interações entre as crianças, crianças e adultos e com os espaços e materiais organizados intencionalmente, o intuito desse trabalho é compreender como se deu esse atendimento, de modo a compreender e legitimar historicamente esse processo. Diante disso, será possível lançar luz sobre como eram essas questões, as relações dos sujeitos, a participação das crianças e a compreensão desse processo histórico.

Considerando o que traz as DCNEI (2010) sobre o eixo de trabalho da educação infantil, procura-se analisar o que de fato causa encantamento nas crianças. Sob a análise do atendimento nas escolas maternas, visibilizando a criança que outrora era atendida para que os pais pudessem trabalhar, com um olhar assistencialista, atualmente, a legislação prevê o inverso: o brincar é o eixo do trabalho na educação infantil e a criança é produtora de cultura:

[...]a criança, centro do planejamento curricular é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 11).

Atrelada às questões do trabalho feminino, à maternidade e o desenvolvimento da sociedade capitalista, o atendimento nas creches configura-se no Brasil no século XX como forma de atender a necessidade de produção e os filhos da classe trabalhadora. As creches passam, posteriormente e gradativamente, a ser regulamentadas e integradas como sistema de ensino.

O que antes se referia ao atendimento dos filhos das operárias com o intuito apenas de receber a mão de obra feminina visando o acúmulo de capital, a prioridade atualmente é o atendimento à criança, por ser um direito público subjetivo, com centralidade no

desenvolvimento global dos cidadãos desta etapa da vida, vistos como sujeitos históricos e de direitos, protagonistas do processo. Assim, afirmam Nunes e Polli:

O direito à participação de todos na escrita da história não é apenas a garantia de um processo de recordações, lembranças, esquecimentos ou silêncio, mas também elemento para a formação do cidadão. A ética na escrita da história constitui-se como fator fundamental para a compreensão do homem como ser social e de sua necessidade de viver harmoniosamente em uma sociedade em constante mudança (Nunes; Polli, 2020, p.112).

Assim, compreendemos que as experiências de diversos grupos sociais são essenciais para a vida social e para a compreensão da historicidade, fator preponderante para compreender também as nossas relações com o meio e a integração entre os indivíduos.

Atualmente, levando em conta os documentos oficiais, pesquisas sobre a infância e legislações, a criança é considerada como centro do processo e não parte dele. Opostamente ao que era posto no início do atendimento das crianças pequenas e da necessidade de acolhimento da mão de obra das mães, priorizando apenas lucros às fábricas.

Levando em consideração as relações sociais e pessoais, assim como os movimentos ocorridos, as transformações para que se institucionalizasse a educação infantil em Votorantim/SP, ratifica-se a necessidade da pesquisa sobre o tema. A leitura sobre o passado se solidifica nessa pesquisa, considerando os registros históricos através dos jornais da época, almanaques e demais publicações e, paralelamente, de toda legislação educacional, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução da uma sociedade e do caráter de uma civilização (Azevedo, 1996, p. 56).

Analisando as mudanças ocorridas ao longo da história da educação, especificamente no que diz respeito ao atendimento das crianças pequenas e bem pequenas, procura-se trazer ao conhecimento, como foi o início e a consolidação da implantação das instituições de educação infantil na cidade. Foram descobertas informações em algumas dissertações que pautaram o objetivo da pesquisa, na linha de pesquisa em Políticas, gestão e história da educação, de modo a desvelar esse processo histórico. Sabendo que as Vilas Operárias tinham em seus interiores as escolas maternas, instituídas primeiramente na cidade de São Paulo/SP e posteriormente na cidade de Sorocaba/SP, buscou-se informações sobre como e quando foi instituída em Votorantim/SP essas vilas e as escolas maternas que atendiam os bebês.

Nesse aspecto, os movimentos femininos têm sua marca nesse contexto, pela luta contra o capitalismo excludente e explorador da mão de obra operária. Delimitado o objeto de pesquisa, este está centralizado na implantação das escolas maternas e dos parques infantis.

Essa análise permite compreender as origens e o processo de consolidação das

instituições de educação infantil em Votorantim/SP. A base dessa pesquisa esteve alinhada à linha de estudo em Políticas, Gestão e História da Educação revelando que, inicialmente, as Vilas Operárias, presentes no estado de São Paulo e em cidades como Sorocaba/SP, foram responsáveis pela implantação das escolas maternas, com o objetivo de atender às necessidades das crianças. Em Votorantim /SP essa iniciativa seguiu um percurso semelhante, sendo fundamental o sentido do contexto histórico e social em que essas escolas foram implementadas, especialmente o papel dos movimentos femininos na luta contra as desigualdades e as condições de exploração da mão de obra operária. Com o foco no processo de implantação de escolas maternas e parques infantis, é possível entender como as políticas públicas externas para a educação infantil se desenvolvem ao longo do tempo. No capítulo seguinte, será explorada a relação entre as políticas públicas e a educação infantil, contextualizando a forma como as decisões políticas moldaram as instituições educacionais.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DAS CRIANÇAS NAS REPRESENTAÇÕES DOS CONCEITOS DE INFÂNCIA NO BRASIL.

Neste capítulo será contextualizada uma vertente relacional entre a criança e as políticas públicas, pensadas e executadas historicamente para o atendimento da educação infantil.

Segundo Áries (1978), o reconhecimento da infância começou a se formar a partir do século XV e se consolidou durante o século XVI. Esse processo foi apresentado na análise da iconografia, instrumento de pesquisa utilizado pelo autor, com o surgimento das instituições escolares e na reorganização dos espaços domésticos, que passaram a oferecer maior proteção e privacidade às famílias de acordo com as representações. A arte onde a criança era representada, era semelhante a um adulto em miniatura, constatando a não aceitação da morfologia infantil.

A ausência desse reconhecimento, até então, pode ser constatada, por exemplo, na não aceitação da morfologia infantil, na arte, onde a criança era representada de como um adulto de tamanho reduzido. O século XVII, entretanto, é o marco principal do surgimento do sentimento da infância, entendendo-se este como consciência da particularidade infantil e a arte é o seu principal testemunho (Holanda, 1990, p.7).

Antes desse reconhecimento, a infância era vista de forma indistinta, onde as crianças eram representadas como versões reduzidas de adultos, sem que suas particularidades fossem consideradas. Contudo, no século XVII, ocorreu a consolidação do sentimento de infância, caracterizada pelo reconhecimento das especificidades infantis, com a arte desempenhando um papel central dessa transformação.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil no século XVI, encontraram uma grande diversidade de povos indígenas. Nesse contexto, uma criança indígena crescia e se desenvolvia dentro de uma comunidade com princípios e costumes bem definidos, sendo educada por meio de rituais tribais que, desde cedo, estabeleciam seu comportamento (Holanda, 1990).

A criança indígena, enfim, aprendia o que tinha que aprender para viver com os velhos da tribo. Não era com seus pais. Os índios passavam seus ensinamentos através de rituais pedagógicos que colocavam as crianças indígenas em vivências dos rituais, onde, através do medo, passavam seus ensinamentos e preparavam a criança para enfrentar a vida.

Seu corpo era desfigurado para espantar os espíritos maus: pintava-se-lhe a pele, perfuravam-se-lhe os lábios, septo e orelhas, com fusos ou penas, penduravam-se dentes de animais no seu pescoço. Com muito medo e muita dor a criança selvagem crescia trazendo no corpo as lições de seus ancestrais e a força necessária para enfrentar os perigos e a beleza da vida. Não se

penalizavam os índios com o "corpo frágil" da criança isso é "coisa nossa". Também os rituais de medo e de dor não tinham nada de "sadismo". Traduziam, sim, uma pedagogia de alto significado cultural que incluía a criança em seu grupo e fazia-a identificar-se com ele (Holanda, 1990, p.13).

Com a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, sua missão era catequizar os povos indígenas, e as crianças desempenhavam um papel fundamental na transmissão dos valores católicos (Holanda, 1990). No mesmo período, também foram trazidos ao Brasil os primeiros africanos escravizados. Os filhos desses africanos foram tratados como brinquedos pelas crianças dos senhores de engenho, enquanto as meninas foram submetidas ao trabalho escravo e à exploração sexual.

A reação da criança negra ou mestiça contra a Casa-Grande ou contra os sobrados das cidades viria a aparecer com frequência no decorrer do século XIX, encarnada na figura do mulato. Menino pobre, nascido em cortiço ou mucambo, filho de ex-escravos ou imigrantes, desde cedo "ganhava a rua" onde aprendia a viver e acumular experiências e onde também expressava a sua raiva pela condição de pobreza em que vivia (Holanda, 1990, p. 21).

Observe-se, a partir dessas proposições, que a criança foi submetida ao domínio dos adultos, tornando-se vulnerável a tratamentos e ensinamentos que refletiram a posição subordinada tanto das crianças quanto das mulheres na sociedade.

Nas mãos dos jesuítas, o menino tornava-se adulto independentemente de sua vontade e da sua idade. O "menino diabo", instintivo, vagabundo, preguiçoso era o alvo certo. Com palmatória e vara de marmelo entrava na linha e voltava pra casa pronto, homem feito, culto, precoce, estudioso, amante das letras e, acima de tudo, religioso; vestindo, falando, pensando e vivendo de modo diferente, urbano, "europeizado", fazendo com a família de hábitos rurais um contraste que o século XIX havia de aprofundar para depois, aos poucos, amenizar, pela vitória de um sobre o outro.

[...] A vivacidade e beleza das meninas de doze/treze anos, que tão cedo eram acolhidas pelo casamento, contrastava com a palidez, moleza e feiura das mais velhas de vinte anos. O casamento trazia a responsabilidade dos cuidados com a casa e com a prole, substituindo aos poucos o ar de criança feliz e confiante pelo caráter de matrona corpulenta, pesadona, mal-humorada (Holanda, 1990, p. 34 - 35).

A infância no Brasil possui particularidades que a diferenciam significativamente da vivência infantil europeia. A história da infância brasileira segue um percurso distinto, marcado pela organização social desde os períodos coloniais e imperiais. Nesse contexto, o trabalho infantil das crianças indígenas e africanas era amplamente aceito e justificado, evidenciando a ausência de um "sentimento de infância" diante do ideal de exploração.

A história da infância no Brasil revela quatro concepções distintas, definidas pela origem, cultura e condição social das crianças: a infância indígena, a infância africana trazida ao Brasil, a infância branca, composta pelos filhos dos colonizadores, e, posteriormente, a infância dos imigrantes. Cada uma

dessas categorias reflete as complexidades e desigualdades inerentes ao desenvolvimento da infância no país (Rosa, 2020, p. 42-43).

Como vemos, ao longo da história, a infância foi abordada de diferentes formas. As interações sociais com a família, a Igreja, o Estado e outros setores da sociedade se desenvolvem para a perpetuação de valores morais, religiosos e culturais. Esses valores, por sua vez, reforçaram as estruturas de dominação, reproduzindo relações de poder entre dominadores e subjugados em seus papéis (Rizzini, 1993).

Farias (2005) oferece uma nova abordagem ao investigar o cotidiano das crianças no Brasil nos primeiros tempos, destacando o aspecto educacional e pedagógico, sem deixar de lado o contexto assistencial que lhes era destinado. O autor ressalta que a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, marcou o início da história da educação no país, embora o foco tenha sido principalmente na instrução religiosa, em vez de áreas como leitura e escrita. A Companhia de Jesus assumiu, então, a responsabilidade pela educação das crianças, que eram vistas como uma “tábula rasa”, passíveis de serem moldadas e disciplinadas. Havia uma distinção clara entre as crianças da casa-grande e as crianças escravas: as primeiras, além da educação jesuíta a partir dos seis anos, recebiam também o ensino doméstico nas primeiras letras, enquanto as demais, privadas de acesso a qualquer tipo de educação formal, eram destinados ao aprendizado de algum ofício.

Segundo Kishimoto (1988), a preocupação com a infância brasileira tem suas raízes no início da colonização portuguesa, quando em 1554, o padre José de Anchieta direciona uma carta à Inácio de Loyola, mencionando os orfanatos mantidos pela Companhia de Jesus para abrigar órfãos vindos de Portugal. O abandono de crianças é uma prática existente desde o século XVIII, configurando que a infância abandonada supõe ser um objeto de ação social, sendo assim, ela é caracterizada pelo acolhimento e as crianças eram entendidas como sendo “adultos em miniatura”, sem uma preocupação da sociedade com a educação.

O grande número de crianças abandonadas pode ser associado a diversos fatores de ordem econômica, social e política. Entre eles estão: o sistema escravocrata como estímulo à prostituição, a ausência de trabalho para mulheres não-escravas, dificuldades financeiras de famílias pobres refletindo no aumento de uniões ilegais, a existência de populações masculinas flutuantes que sustentam a prostituição, grandes distâncias geográficas que impedem celebrações matrimoniais, além do alto custo delas e o preconceito contra casamentos entre elementos de classes sociais diferentes (Kishimoto, 1988, p.47).

Diversas causas e concepções influenciaram o surgimento das instituições pré-escolares no Brasil, como creches, escolas maternas e jardins de infância. Para entender essa diversidade, é essencial discutir a presença das instituições assistencialistas, os interesses empresariais e

jurídicos voltados para a infância, as ações médico-higienistas, além das propostas pedagógicas e religiosas na formação dessas instituições infantis. A história não se faz por fatos isolados nem de maneira linear, mas sim por uma sequência de acontecimentos que se entrelaçam e constroem a narrativa histórica, conforme assegura Kuhlmann (1998, p. 77):

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

A atenção dedicada às crianças no Brasil segundo Kramer (2004) propõe uma classificação histórica em três fases para compreender esse período, desde o período colonial até 1930. A primeira fase abrange o período do descobrimento até 1874, a segunda vai de 1874 a 1889, e a terceira de 1889 a 1930. Essa classificação dialoga com a abordagem de Moncorvo Filho¹, destacada por Farias (2005), que evidencia a prática das Câmaras Municipais de destinar recursos financeiros ao cuidado de crianças abandonadas, conhecidas como enjeitadas, independentemente de serem negras, mestiças ou brancas.

Na primeira fase, que vai do período do descobrimento até 1874, as ações externas para a proteção da criança eram escassas. De acordo com Farias (2005), um dos primeiros registros históricos de assistência às crianças foi uma iniciativa das Câmaras Municipais do Brasil, que obteve a alocar recursos financeiros para acolher crianças abandonadas, conhecidas como “enjeitadas”. A partir do início do século XVIII, foram criadas, por meio da Santa Casa de Misericórdia, instituições externas ao acolhimento de crianças pequenas abandonadas, permitindo que os responsáveis pelo abandono permanecessem anônimos. Para jovens com mais de 12 anos, o Estado distribuiu, em 1873, a Escola de Aprendizes Marinheiros², oferecendo-lhes assistência e formação. Durante esse período, amas-de-leite e criadores recebiam pagamentos para cuidar das crianças abandonadas e, regularmente, apresentavam-nas

¹ Moncorvo Filho foi um médico higienista que teve o início da carreira na década de 1880. Foi um defensor da organização de serviços na assistência infantil e criticava o descaso do governo em relação à pobreza no setor urbano. A classificação aqui apresentada está explicitada no livro *Histórico da proteção à infância no Brasil, 1500-1922*. Rio de Janeiro, Emp. Graphica Ed., 1926.

² Essa instituição foi criada por decreto número 5181, de 16 de dezembro de 1872, tendo a sua abertura oficial no dia 12 de agosto de 1873. Sua função esteve atrelada à formação do corpo nacional para a Marinha de Guerra brasileira, disciplinando os corpos ali aquartelados, tornando-os obedientes e aptos para a vida militar como marujos. Nestes espaços circulou a proposta de “formar bons marinheiros e uma educação proveitosa às crianças expostas aos vícios e à miséria”. Uma das funções dessa escola era aprisionar e adestrar crianças, tanto no que concerne à educação daquelas enviadas pelos pais – fato raro na escola do Rio Grande do Norte –, como aquelas crianças desvalidas, sem casa, sem família, realizando assim uma higiene nas ruas, uma espécie de combate a marginalidade. Nessas escolas, os jovens teriam o primeiro contato com a vida de marinheiro. Completados os anos necessários, ou seja, a primeira formatura, quando os menores completavam dezessete anos de idade, eles seriam “encaminhados à Companhia de Imperiais Marinheiros, que tinha sua sede na Corte, no Estado do Rio de Janeiro” (Marinha, 1870, p. 15).

às autoridades. Posteriormente, foram instituídas as Rodas dos Expostos, ampliando as iniciativas de amparo às crianças enjeitadas.

A prática de uso da Roda dos Expostos afirmava o descaso com as crianças, pois incentivava a prática de abandono, já que não identificava quem deixava os bebês, e, ao mesmo tempo, havia críticas às condições precárias desses locais superlotados. Em 1888, foi criado um projeto oficial pelos governantes do Brasil para monitorar as condições de higiene, alimentação, sono, entre outros aspectos dos abrigos de crianças (Rizzini, 1997).

O atendimento das crianças pequenas teve sua origem na França e acontecia nas salas de custódia ou asilo, creches e, posteriormente, jardins de infância e escolas maternais. (Kishimoto, 1986).

Asilos infantis: para órfãos ou orfanatos, asilos para crianças expostas ou asilos para crianças abandonadas ou delinquentes, tinham como objetivo dar comida aos famintos e abrigo aos desabrigados, trazendo uma concepção assistencialista de atendimento. Em tese, qualquer estabelecimento que oferecesse atendimento assistencial, desde orfanatos até creches e escolas maternais, era denominado asilo infantil (Kishimoto, 1986).

O assistencialismo³ no Brasil, iniciou-se com a “roda dos expostos”, onde crianças que eram fruto de abandono e órfãs, eram colocadas numa cabine e recolhidas num espaço que adultos as acolheriam para cuidar. Essa prática existiu durante o processo de colonização, como medida de cuidado com a infância. A roda dos expostos existiu no ano de 1726, sendo a primeira na cidade de Salvador, depois se estendendo para outras localidades, marcando assim, a dinâmica do assistencialismo:

A Roda era um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo e era repartida ao meio ou em quatro partes. Sendo colocada dentro da parede de um prédio, ou mesmo em um muro, permitia a introdução das crianças, sem que o depositário e o recebedor fossem vistos, e, portanto, reconhecidos. Ao lado da Roda, na parede, havia uma sineta, que era tocada pela pessoa que depositava a criança em uma das partes da Roda. Ao ouvir o toque da sineta, a porteira recolhia a criança e a encaminhava, de acordo com as regras da Instituição (Resende, 2015, p. 154).

A roda dos expostos, foi criada no Brasil Colônia, expandiu-se no período imperial, passando pela República e se firmando até a década de 1950. Resultando na alta taxa de mortalidade infantil, os médicos higienistas foram os primeiros a se posicionar contra esse tipo de acolhimento e, logo, os juristas também se juntaram a esse movimento, propondo novas leis para proteger as crianças abandonadas e corrigir questões sociais advindas dessa vivência: a

³ Kuhlmann Jr. (2007, p. 166-7), explica que o assistencialismo pode ser compreendido como uma proposta educacional dirigida à criança-carente: "o fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional."

adolescência infratora.

Antes do século XV no Brasil, não havia instituições para atender as crianças. Eram as mães trabalhadoras que, para conseguir seu sustento, trabalhavam no meio rural e abandonavam seus filhos para os fazendeiros, os quais criavam e sustentavam essas crianças. Assim, afirma Mendes (2015, p. 96): “contudo esta prática não acontecia na zona urbana, as crianças abandonadas pelas suas mães eram encaminhadas para a Roda dos Expostos existentes em algumas cidades do Brasil, datada no século XVIII”.

Para evitar que as crianças fossem abandonadas, a roda dos expostos recolhia as crianças, mantendo o anonimato de quem as deixava. Como vimos, esta prática durou até o século XX e foi extinta em 1950.

Na segunda fase, que vai de 1874 a 1889, Irene Rizzini (1997) aponta que, ao longo do século XIX, houve uma mudança significativa, com a caridade sendo concedida pela filantropia. Esse processo envolveu a substituição das ações religiosas por uma assistência de caráter social, refletindo uma preocupação maior com as crianças. Essa transformação foi impulsionada por uma nova visão sobre a infância, influenciada pela preocupação com o futuro do país, especialmente com o advento da República. A crença no Brasil como uma nação promissora gerou a ideia de que o futuro do país estaria nas crianças, levando à necessidade de cuidados mais intensivos e de controle sobre essa fase da vida.

Esse olhar para a criança como futuro da nação, evidenciou-se com o surgimento da pediatria, no período entre 1874 e 1889, treinando os profissionais para executar cuidados com a saúde e a higiene das crianças com um discurso de preparação para a sociedade.

Durante esse período, conforme indicado por Pardal (2005), surgem as primeiras ideias sobre a creche no Brasil. O conceito da palavra "creche", assim como sua função e estrutura, foram inspirados na França, onde a primeira creche foi criada em 1844. A participação do imperador e da imperatriz do Brasil na vigésima sessão pública da Sociedade de Creches, em Paris, foi fundamental para trazer esse modelo para o Brasil. A versão brasileira da definição da creche foi a seguinte: “uma sociedade beneficente formada por pessoas caridosas que desejam estabelecer e fundar uma creche para crianças pobres, com menos de dois anos, cujas mães trabalham “uma sociedade beneficente é estabelecida entre pessoas caridosas que desejam concorrer e fundar uma creche para crianças pobres de menos de dois anos, cujas mães trabalham fora do seu domicílio e tenham uma boa conduta” (Pardal, 2005, p. 61). Essa definição deixa claro que a creche era para atender crianças pobres, evidenciando assim a divisão de classes e a liberação e uso da mão-de-obra feminina.

Pardal (2005), destaca uma divisão de classes na definição das instituições infantis da época, que tinham como objetivo principal atender exclusivamente crianças de famílias pobres e liberar a mão de obra feminina. Paralelamente, os primeiros jardins de infância surgiram no Brasil entre 1877 e 1880, marcando uma diferença significativa: enquanto as creches atendiam às necessidades das famílias menos favorecidas, os jardins de infância de São Paulo e do Rio de Janeiro eram especiais para famílias abastadas. O primeiro foi inaugurado na Escola Americana, atual Instituto Mackenzie, em São Paulo, e o segundo no Rio de Janeiro, ambos permitindo que as mães se dedicassem à atividade doméstica.

O funcionamento das creches também reflete o contexto social da época. Elas funcionaram das 5h30 às 20h30, de segunda a sábado, com exceção dos feriados. As mães tinham permissão para amamentar os filhos duas vezes ao dia, sendo o restante da alimentação fornecida por mamadeiras. Cada ama de leite era responsável por cuidar de cinco a seis crianças, evidenciando o contexto social do país.

Essa realidade, tem suas modificações a partir do século XVIII em virtude das transformações no âmbito político, social e econômico, quando a infância passa a ser vista como parte da sociedade e concebida como um período de desenvolvimento do ser humano, passando as crianças a serem cuidadas e educadas de modo diferente dos adultos (Ariès, 1988).

Essa nova realidade, traz a prática de abrigar crianças pobres em instituições chamadas de orfanatos, asilos⁴ infantis, salas de asilos; e as crianças ricas, aos cuidados de familiares e instituições especializadas em educação infantil (Kishimoto, 1990). Com essa nova concepção, emergem organizações pensadas no atendimento com vistas à assistência à infância, surgindo assim, as escolas maternais na França:

⁴ Em 1826, na França, foram também criadas as salas de asilo (depois nomeadas de escolas maternais), cujas finalidades de atendimento se organizavam em torno de cuidados, educação moral e intelectual às crianças de três a seis anos de idade, ao passo que as creches passaram a existir para atender às crianças de até três anos. (Kuhlman, 2001). Já em Portugal, desde sua fundação, em 1834, as casas de asilo da infância funcionavam com função pedagógica, no sentido instrucional, além de oferecer os cuidados com a alimentação e o corpo. Nas repúblicas italianas e na Holanda, igualmente, há registros de instituições semelhantes para diferentes faixas etárias no decorrer da primeira metade do século XIX. No entanto, as creches, as salas de asilo, depois chamadas escolas maternais, e os jardins-de-infância de Froebel, foram os mais disseminados. No ano de 1848, surgiram na França as chamadas escolas maternais com a intenção de substituir o termo sala de asilo e alterar o tipo de atendimento para as crianças pobres, as quais eram expostas a um atendimento precário e a cansativos exercícios de escrita. A orientação das escolas maternais era de caráter educativo e priorizava o desenvolvimento integral das crianças; contrariamente, as salas de asilo existiam, predominantemente, para guardar um grande número de crianças (Oliveira, 2011). A escola maternal francesa deveria efetuar a proposta de Froebel por meio de um ambiente agradável e de ensino, mas a tradição do governo francês em relação às instituições que atendiam crianças pobres e abandonadas o motivou a propor a alteração da denominação da sala de asilo. Seu objetivo foi tornar a escola maternal mais acolhedora e bela repelindo a ideia de miséria e desamparo, com a adoção da nova designação (Kishimoto, 1988).

Entre as diversas modalidades de estabelecimentos de educação infantil que se expandem a partir da nova concepção de infância, emergem os jardins de Infância, criados por Froebel na Alemanha, em 1837; as escolas maternas divulgadas na França por Pape-Carpantier, em 1848; as creches, estabelecidas inicialmente por Mme.de Pastoret, em 1801 e, posteriormente, por Marbeau, em 1844, na França, e uma multiplicidade de organizações denominadas orfanatos, salas de asilos, casas de infância, etc., destinadas a prestar assistência à infância (Kishimoto, 1990, p. 56).

Além disso, conforme apontado na 1ª Conferência sobre a "Missão Sócio-Educativa na Escola Maternal na França" , a educação pré-escolar na França possuiu uma dupla missão:

1ª CONFERÊNCIA: A MISSÃO SÓCIO-EDUCATIVA NA ESCOLA MATERNAL NA FRANÇA

O que vimos lhes dizer não deve ser tomado como exemplo, pois cada um deve adaptar e não adotar o que será narrado. Cada qual deve conhecer suas necessidades e adaptar, de acordo com elas.

Gostaríamos de dar um outro título à nossa conversa de hoje, ou seja: "A DUPLA MISSÃO SÓCIO-EDUCATIVA DA ESCOLA MATERNAL NA FRANÇA".

A educação pré-escolar se processa em estabelecimentos que se chamam Escolas Maternas. Esse termo "escola maternal" define bem a dupla missão da educação pré-escolar na França. Uma lei, que data de 1886, define a escola maternal como um estabelecimento de primeira educação, para crianças de 2 a 6 anos. Mas, esta instituição já existia desde 1771.

Em vários países, estes estabelecimentos tiveram quase a mesma origem: atender a crianças cujas mães trabalhavam fora. Assim, seu primeiro papel foi social. Sua história, na França, passa por várias etapas. Em 1825, fundou-se em Paris uma instituição social, com a finalidade de atender crianças pobres cujas mães trabalhavam fora de casa. Um grande interesse envolveu este trabalho e professores primários foram convidados para colaborar e orientar as atividades.

A partir de 1886, a escola maternal passou a ser reconhecida como um centro educacional, conservando, no entanto, sua missão social, recebendo um número crescente de crianças cujas mães precisavam trabalhar fora. Esta revolução social que obriga as mulheres a deixarem as crianças para trabalhar fora de casa foi a principal causa do nascimento dessas instituições, cuja missão é substituir a mãe durante o dia.

O regime da Escola Maternal deve ser muito mais flexível do que o da Escola Primária. Precisa ser adaptado às necessidades das famílias. Em certas regiões industriais, onde o horário de trabalho se inicia às 7 horas da manhã e onde há mães trabalhando, a Escola Maternal também se inicia às 7 horas (Arquivo da professora Marina Camargo Madureira, 1975).

Como vimos, as Escolas Maternas da França surgiram com a missão inicial de atender crianças cujas mães trabalhavam fora de casa (assim como ocorreu no estado de São Paulo). Ao longo do tempo, essas escolas passaram a ter um papel duplo: social e educacional. O aspecto social surgiu devido à necessidade de oferecer cuidados às crianças enquanto as mães estavam no trabalho, e o aspecto educacional foi incorporado quando a educação infantil foi reconhecida como uma etapa de aprendizado formal.

Nessa vertente, a história da educação infantil no Brasil está atrelada às necessidades das mães trabalhadoras, as quais, para poder trabalhar e manter o seu sustento, tinham que deixar seus filhos aos cuidados de terceiros, com a garantia de que teriam os cuidados necessários, caracterizando assim, o assistencialismo.

No entanto, no contexto histórico em discussão, nos dizeres de Kuhlmann (1999, p. 73) havia uma distinção entre creche e pré-escola:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado à instituição com características semelhantes às Salles d’asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação.

Diante da entrada da mulher no mercado de trabalho, da Abolição da Escravatura, da chegada de imigrantes ao Brasil e do crescimento das cidades, o cuidado com as crianças tornou-se um desafio, especialmente para as mães. Esses fatores foram desenvolvidos para o surgimento de uma abordagem assistencialista externa ao atendimento infantil, com foco principal para as famílias mais pobres.

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social a pobreza, já representa uma concepção educacional (Kuhlmann, 2010, p.73).

Na terceira fase, de 1889 a 1930, observa-se um aumento na atuação da administração pública em relação à infância. Em 1897, foi inaugurado em São Paulo o edifício do Jardim da Infância, destinado à educação de crianças entre quatro e sete anos. Esse modelo, conhecido como Jardim da Infância ou Kindergarten⁵, foi baseado nas ideias do filósofo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel e buscava desenvolver os sentidos das crianças por meio de atividades como jogos, cantos, danças, marchas e pinturas, com o objetivo de despertar o potencial divino presente na alma humana.

Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil, que tinha, entre suas metas, a implantação de creches e jardins de infância. Já em 1909, foi inaugurada a

⁵ A modalidade de instituição infantil designada como jardim de infância ou Kindergarten foi criada por Frederico Guilherme Froebel, em 28 de julho de 1840, em Bad Blan-kenburg, na Alemanha, como estabelecimento tipicamente educativo. O Kindergarten froebeliano destinava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagem manuais, desenho, canto, viagens e passeios (Froebel, 1913, p. 3).

primeira creche voltada para filhos de operários com até dois anos sendo a maior prática de atuação com essas crianças fossem de caráter médico.

Até meados de 20, a creche tem uma função filantrópica e assistencialista, conforme afirma Andrade (2010, p.134):

A origem das creches no Brasil revela antecedentes do atendimento das instituições asilares, apresentando um atendimento até os anos de 1920, de caráter eminentemente filantrópico, destinado especialmente às mães solteiras e viúvas que não apresentavam condições para cuidar de seus filhos. A origem da instituição está atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

2.1 Educação Infantil: Interfaces Entre Contextos Sociais e Políticas Educacionais

A política pública, sendo o campo de conhecimento que rege as instituições, regras e modelos que contemplam a decisão, elaboração, implementação e avaliação da educação é a área do conhecimento que tem seus desdobramentos pautados numa relação entre as ações do Estado e os interesses do povo. Por este viés, as políticas pensadas e executadas para o atendimento das crianças pequenas e suas transformações históricas são indissociáveis. A educação infantil, etapa da educação básica que sofreu grandes transformações no que diz respeito ao atendimento das crianças, contempla uma série de organizações e reorganizações históricas ocorridas para atender ao direito das crianças, uma vez que diferentes tipos de homens criam diferentes tipos de educação (Delors, 2010).

A política pública se constitui como elaboração e implementação de ações a partir da influência dos atores sociais. As transformações e reformulações ocorridas validam o caráter político das instituições, relativamente às representações sociais e culturais de cada época. Assim, justifica Azevedo (2004):

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (Azevedo, 2004, p. 5-6).

As políticas públicas voltadas para a educação infantil representam uma resposta governamental às demandas sociais, refletindo os valores e as necessidades de cada época. Elas surgem como instrumentos para garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de processos históricos de organização e reformulação, essas políticas se adaptam às mudanças culturais e sociais, buscando atender às expectativas de uma sociedade em constante transformação.

Além disso, a elaboração e implementação dessas políticas resultam de uma dinâmica que envolve diversos atores sociais, consolidando o caráter político das instituições educacionais. Ao considerar os contextos e as memórias sociais de onde se originaram, essas políticas revelam-se ferramentas essenciais para equilibrar as necessidades coletivas com as realidades culturais e simbólicas. Assim, a educação infantil torna-se um espaço de construção de cidadania, guiado por princípios de equidade e compromisso social. No que diz respeito ao campo conceitual das Políticas Públicas, afirma Pinto (2016):

Do ponto conceitual, pode-se afirmar que políticas públicas podem ser entendidas como uma resposta dos governantes a uma demanda ou problema que apresenta um impacto público. São soluções de problemas de interesse coletivo que atingem a sociedade ou parte dela. [...] nesse sentido, podem ser compreendidas como a concretização de uma ação governamental voltada para a demanda ou para grupos pré-definidos de uma sociedade. (Pinto, 2016, p. 32).

Nesse sentido, o estudo sobre a educação infantil requer considerar os contextos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos que a permeiam, visto a influência que esses contextos têm no desenvolvimento e significação das estruturas educacionais. Nesse aspecto, serão evidenciadas as formas de atendimento considerando o papel social da escola de Educação Infantil, os aspectos históricos e as políticas para esta faixa etária.

Nesta análise bibliográfica e documental, observa-se de maneira clara que, ao longo dos anos, ocorreram transformações significativas na sociedade, as quais impactaram diretamente a estrutura das famílias e das crianças, sendo essencial considerar os aspectos históricos da infância.

No final do século XIX, o Brasil tem de uma política educacional estruturada, adotando, em seu lugar, uma abordagem jurídico-assistencial voltada para a infância. As crianças pertencentes a famílias estruturadas permaneciam sob os cuidados dessas famílias, enquanto o Estado direcionava sua atenção apenas às crianças consideradas potencialmente perigosas para a sociedade. Nesse período, o termo "criança" era associado aos anos de desenvolvimento de um indivíduo até atingir a maioridade, transição que ocorria diretamente da infância para a vida adulta. Foi somente no início do século XX que surgiram menções específicas ao conceito de puberdade (Rizzini, 1993).

A criação do Departamento da Criança no Brasil, em 1º de março de 1919, representou a primeira iniciativa de alcance nacional externo para a infância, atuando em múltiplas frentes. Esse órgão tinha como funções principais arquivar dados sobre a proteção infantil, divulgar conhecimentos, promover congressos e cursos sobre puericultura e higiene infantil. Apesar

dessas ações, a abordagem predominantemente era de caráter médico-assistencialista, sem uma atenção significativa à educação de crianças pequenas.

Com a Implantação de Políticas Públicas em 1930, onde a educação infantil passa a ser regularizada, o cenário da educação infantil passa por transformações conforme cita Andrade (2010, p.138):

As políticas públicas, no início da década de 1930, foram resultantes de interesses distintos da burguesia, dos trabalhadores e do Estado, fazendo com que o poder público fosse chamado cada vez mais a regulamentar a questão do atendimento à infância. Na esfera federal, a partir de 1930, com a criação do Ministério da educação e saúde, assumiu oficialmente a responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares. Dessa forma, em São Paulo, até 1930, mantiveram-se instituições com objetivos diferenciados no atendimento das crianças de 0 a 6 anos, de cunho assistencial ou educativo e pedagógico.

O Código de Menores como instrumento de assistência e controle social, direcionado aos sujeitos de zero a dezoito anos, consolidou o discurso em torno da figura da "criança abandonada", ao mesmo tempo em que estabeleceu uma relação entre pobreza e delinquência. Essa relação é evidente nas definições apresentadas por Nunes (2005) e Silva (1998), que revelam como o Código categorizava as crianças pobres como “menores” com o intuito de organizar seu atendimento em grupos específicos: expostos, abandonados, vadios, libertinos e mendigos. Essa categorização refletia uma visão predominantemente filantrópica e disciplinar, que perdurou até os anos 1980 sob a égide da Doutrina do Direito do Menor.

Os expostos eram definidos como crianças de até sete anos de idade, enquanto os abandonados, com idades até dezoito anos, eram submetidos a práticas filantrópicas cujo objetivo principal residia na exploração de sua mão de obra. Já os vadios, libertinos e mendigos, rotulados como delinquentes e percebidos como ameaças à ordem pública, eram frequentemente submetidos a medidas de reclusão. Essa abordagem refletia uma perspectiva em que assistência e controle estavam intrinsecamente ligados, evidenciando o caráter disciplinar do atendimento prestado a esses menores.

O 2º Código de Menores, aprovado em 1979, representou um marco ao instituir a Doutrina da Situação Irregular, que trouxe uma nova abordagem ao tratamento dispensado ao menor infrator. Essa doutrina eliminou os termos anteriormente empregados (“expostos”, “abandonados”, “vadios”, “libertinos” e “mendigos”), substituindo-os pela expressão “situação irregular”. Apesar de modernizar a nomenclatura, o 2º Código manteve a abordagem assistencialista e disciplinar, vigente até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

O ECA, instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990, substituiu a Doutrina da Situação Irregular pela Doutrina da Proteção Integral, estabelecendo uma nova compreensão sobre os direitos da criança e do adolescente. Com base nessa doutrina, passou a ser responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado a garantia do pleno acesso a direitos fundamentais. Essa mudança de paradigma significou a superação de um modelo de assistência baseado em controle social, inaugurando um sistema de proteção integral que reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos plenos de direitos.

Com o avanço da industrialização no Brasil na década de 1920, muitas mães que trabalhavam em fábricas passaram a deixar seus filhos em escolas maternas. Essas instituições, além de oferecerem acolhimento e cuidados às crianças, também desempenhavam um papel de preparação para o trabalho, funcionando como espaços de treinamento que moldavam, desde cedo, o futuro dessas crianças para uma inserção no ambiente fabril.

A presença de crianças no processo de industrialização da década de 1920, embora amplamente reconhecida, não necessita de grandes evidências para ser confirmada. É amplamente aceito que o número de crianças trabalhadoras seja expressivo, o que evidencia a ineficácia das poucas medidas legislativas existentes sobre o tema. Exemplos como o Decreto Estadual nº 233/1894, que estabelecia o Código Sanitário de São Paulo regulamentando o trabalho infantil e o uso da mão de obra feminina e juvenil, ou o Decreto nº 22.214/1911, que reorganizava o Serviço Sanitário do Estado e proibia o trabalho noturno de crianças menores de 18 anos, além de proibir o emprego de menores de 10 anos em fábricas, demonstra uma tentativa de regulação. No entanto, essas disposições foram amplamente ignoradas pelos empresários, sem repercussão efetiva. Mesmo diante de iniciativas legislativas, o trabalho infantil continuou a ser praticado de forma intensa, muitas vezes resultando em uma exploração ainda mais brutal e violenta do que a sofrida pelos trabalhadores adultos (Kishimoto, 1998).

A inserção de mulheres e crianças no mercado de trabalho, especialmente no setor têxtil, eram consideradas como mão de obra inferior. Elas recebiam remunerações significativamente menores em comparação aos homens adultos. Essa dinâmica resultava em duas consequências principais: de um lado, ampliava a margem de lucro dos empresários por meio da superexploração dessa força de trabalho; de outro, aumentava a oferta de mão de obra disponível, reduzindo seu custo e empurrando a força de trabalho masculina adulta para uma posição de marginalidade no mercado.

O primeiro estudo detalhado das fábricas de São Paulo foi realizado em 1901, por Bandeira Junior, no qual deixa transparecer a questão da presença infantil no trabalho industrial:

O corpo de operarios no Estado de S. Paulo eleva-se a número superior a cincoenta mil entre homens, mulheres e creanças, quasi em sua totalidade italianos, porque como já dissemos, são artistas todos os indivíduos dessa nacionalidade. E' consideravel o número de menores, a contar de 5 annos, que se occupam em serviços fabris. percebendo salarios que começam por duzentos réis diarios; mas, mais do que isso, tem esses menores a vantagem, de adquirir habitos de trabalho, apprendendo um officio que lhes garante o futuro, ao passo que não augmentam a phalange dos menores vagabundos que infestam esta Cidade. (Bandeira Jr., 1901, s/p).

Constata-se que em 1922, houve o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância com o tema “Educação Moral e Higiênica”, congregando homens ligados à iniciativa particular e à vida pública para tratar de todos os assuntos referentes à criança, nos aspectos sociais, higiênicos, pedagógicos, e suas relações sociais (Kramer, 2011). Nesse cenário, o Decreto nº 16.027, de 30 de abril de 1923, estabeleceu o Conselho Nacional do Trabalho, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O órgão foi criado com o propósito de assessorar os poderes públicos em assuntos ligados à organização das relações trabalhistas e à previdência social. Entre suas principais funções, destacavam-se a análise de questões como os sistemas de remuneração, a regulamentação da jornada de trabalho, os contratos coletivos, os processos de conciliação e arbitragem, além de normativas específicas para o trabalho infantil e feminino. Surgindo assim, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, que previa a instalação de creches e salas para amamentação próximas ao ambiente de trabalho.

Art. 2º Além do estudo de outros assumptos que possam interessar á organização do trabalho e da previdencia social, o Conselho Nacional do Trabalho occupar-se-ha do seguinte: dia normal de trabalho nas principaes industrias, systemas de remuneração do trabalho, contractos collectivos do trabalho, systemas de conciliação e arbitragem, especialmente para prevenir ou resolver as padeiras, trabalho de menores, trabalho de mulheres, aprendizagem e ensino technico, accidentes do trabalho, seguros sociaes; caixas de aposentadorias e pensões de ferro-viarios, instituições de credito popular e caixas de credito agrícola (Brasil, 1.923).

Já em 1932, organiza-se o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na defesa da escola pública obrigatória e gratuita sendo um importante avanço na estruturação do atendimento infantil e estabelecendo uma diferença entre o materno, voltado para as camadas mais pobres da sociedade, e o jardim de infância, destinado à classe alta. Com esse Manifesto, o termo “maternal” passou a designar o atendimento a crianças de 2 a 4 anos, enquanto o jardim de infância passou a ser direcionado a crianças de 5 a 6 anos, sem considerar a classe social a qual pertenciam.

Em 1943, a consolidação das leis de trabalho amplia direitos, facilitando a amamentação durante a jornada. Em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. O artigo 396 da CLT assegura às trabalhadoras o direito a dois intervalos de 30 minutos cada durante a jornada de trabalho para amamentar seus filhos até que completem seis meses de idade. Esse período pode ser estendido caso a saúde da criança o exija, conforme determinação de autoridade competente.

Art. 396 do Decreto-lei Nº 5.452 | Consolidação das Leis do Trabalho, de 01 de Maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 396 - Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a 2 (dois) descansos especiais, de meia hora cada um. (Brasil, 1943).

Além disso, a CLT prevê, no artigo 389, a obrigatoriedade de as empresas com um número mínimo de empregadas mulheres proporcionarem locais apropriados para a guarda e assistência dos filhos durante o período de amamentação. Essas medidas visam facilitar o aleitamento materno e promover a saúde e o bem-estar das crianças e das mães trabalhadoras.

A partir da década de 1960, sugeriu-se uma expansão significativa da educação infantil, com transformações nas concepções sobre a pré-escola e um crescente reconhecimento da importância do atendimento extrafamiliar, atendendo a crianças cada vez mais novas. Nesse contexto, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), organizada em 120 artigos, que estabelecia o sistema de ensino e os requisitos para a formação dos professores, além de outras singularidades da educação.

O reconhecimento de que a creche é um direito universal foi realizado no final da década de 1980. Segundo Oliveira (2002), o número de creches aumentou na década de 1970, sendo mantido predominantemente por entidades particulares para crianças de classe média e filhos de profissionais liberais. À medida que as demandas por creches se intensificavam, com a reivindicação de que a vaga fosse considerada um direito do trabalhador e uma responsabilidade do Estado. As mulheres, especialmente as organizadas em sindicatos e associações de classe, desempenharam um papel fundamental nessa luta pelo direito das crianças, apoiadas pelos movimentos feministas atuantes da época.

Com a Constituição Federal de 1988, esse fato se torna um direito para as crianças e dever dos Estados:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil,1988).

Além da Constituição de 1988, o Brasil deu um passo importante no reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Anteriormente, a legislação vigente era o Código de Menores, que abordou a situação das crianças em vulnerabilidade social. A partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o Brasil iniciou a discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990.

No âmbito educacional, o Estatuto assegura às crianças o direito à educação gratuita, sendo responsabilidade dos pais realizarem a matrícula nas escolas.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a oferta de educação infantil tornou-se obrigatória, atendendo crianças de 0 a 6 anos por meio das creches e pré-escolas, conforme estabelecido nos artigos 29 e 30 da legislação.

Observa-se que a educação infantil, ao longo da história, passou por transformações e ressignificações em seus modelos de atendimento, legislações e concepções acerca da infância. Essas modificações trouxeram novas maneiras de compreender a criança.

Outro ponto relevante é a promulgação da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância, que regulamenta políticas externas para essa fase crucial do desenvolvimento infantil. Destacam-se os artigos 1º, 2º e 3º, que enfatizam, entre outras diretrizes, a importância de qualificar a atenção à primeira infância e reforçar a prioridade absoluta em garantir os direitos das crianças:

Art. 1º Estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016).

De acordo com o documento, a primeira infância é o período da vida que vai da gestação até os seis anos de idade. Esse conceito está contemplado na Lei nº 13.257/2016, que garante os direitos relacionados a essa etapa da vida em duas partes: a primeira primeiríssima infância, que vai da gestação aos três anos de idade, e o período que se estende entre os 4 e 6 anos de idade (Brasil, 2016).

Para defender e garantir os direitos das crianças nessa faixa etária, o documento aponta as diretrizes de implementação de políticas públicas na primeira infância, de modo a garantir o pleno desenvolvimento das crianças nos aspectos neurológico, cognitivo, psicomotor e emocional. Os primeiros anos de vida são primordiais para o desenvolvimento do ser humano e, da mesma forma, é o período em que a criança está vulnerável às vivências do cotidiano dentro e fora do espaço escolar. Essa vulnerabilidade se dá pelo fato da criança pequena estar em fase de desenvolvimento e muitas vezes não ser ouvida e compreendida, como asseguram as legislações e documentos que circundam a infância e o protagonismo infantil.

O Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que:

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Se, por um lado, o período da primeira infância é de grandes oportunidades para a plenitude da vida de uma pessoa, é também de muitas vulnerabilidades e de extrema suscetibilidade às influências e ações externas, como pobreza e violência. O Estado deve estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral (Brasil, 2016).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), já citado, traz importantes avanços na proteção aos direitos das crianças brasileiras de até seis anos de idade, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas a meninos e meninas nessa faixa etária e define como esses direitos devem ser assegurados:

As áreas prioritárias para as políticas públicas voltadas à primeira infância abrangem a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de

acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016).

Para que esses direitos sejam garantidos, o Marco Legal assegura que os objetivos para um atendimento efetivo da primeira infância, serão alcançados envolvendo todos os entes da Federação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A solidificação dessas ações visa garantir, através desse documento, que todos os profissionais que atuam na primeira infância tenham acesso às formações que contemplem a execução de políticas que atendam significativamente essas crianças, considerando suas especificidades. Sugere também uma estratégia de intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança, com o intuito de permitir que esses profissionais tenham as habilidades necessárias, compreendendo os diversos estágios do desenvolvimento infantil (Brasil, 2016).

Entre os avanços introduzidos pelo Marco Legal da Primeira Infância, destacam-se a garantia do direito ao brincar, a inclusão da participação das crianças na formulação de ações e políticas que afetam diretamente, bem como o acesso prioritário à formação e qualificação dos profissionais que trabalham com a primeira infância.

Os três primeiros anos de vida são determinantes para que a criança se desenvolva, levando em consideração os aspectos cognitivos e emocionais (Brasil, 2016). Portanto, é necessária muita atenção com os estímulos nessa fase da vida, principalmente situações negativas e traumas. As sinapses ocorrem através das interações com o meio estimulando os sentidos, de modo que a criança perceba o universo em que está inserida. As relações que a criança estabelece com o mundo e com os atores sociais os quais têm contato é fator determinante para que se construa o alicerce de seu desenvolvimento. Esse processo complexo, circunda nas interações familiares e nos espaços escolares. Um olhar atento e respeitoso, favorecerá que a criança se desenvolva plenamente.

É possível analisar esse fato com vistas à historiografia de atendimento à criança e suas especificidades, além das legislações e documentos que asseguram os direitos das crianças e fundamentam o trabalho pedagógico na educação infantil:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (Kuhlmann, 1998, p. 30).

A Educação Infantil é protegida pela Constituição Federal de 1988, sendo o acesso a essa etapa da vida escolar um direito subjetivo da criança com idade de 0 a 5 anos (art. 208, IV) e é assegurado em outras normas nacionais, principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (Lei nº 9394/96). Trata-se da primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Já com a Lei Federal Nº 8.069/90 temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que especifica nos artigos 53 e 54 que a criança é um sujeito histórico e de direitos. (Brasil, 1990).

Ainda sobre as diretrizes de atendimento às crianças, o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, consolidando as propostas pedagógicas que devem nortear o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, tendo como aspecto norteador:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 1999).

A criança concebida como protagonista de sua própria história se desenvolve através das interações com o outro, seja com outras crianças ou com adultos e são essas relações, as práticas cotidianas que validam sua constituição enquanto sujeito. Para constituírem-se como cidadãos de direito é necessário que sejam respeitadas nos seus espaços de convivências.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, estabelece que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). A lei garante o direito à educação; e o atendimento das crianças de 0 a 6 anos passa a ser um direito público subjetivo. Em 1998 entra em vigor os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) sendo um conjunto de documentos e estruturação curricular para a educação infantil. Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que supera e aprimora os RCNEIs, prevê as interações e brincadeiras como eixo do trabalho da educação infantil, como forma de garantir conceitos éticos políticos e estéticos na formação das crianças. Esses aportes, configuram a garantia de atendimento às crianças com faixa etária de zero a seis anos considerando a criança como sujeito de direitos, detentora de sua própria história.

Além disso, a Educação Infantil também avançou significativamente com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), impostas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa resolução, de caráter obrigatório, assim define a educação infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2009, p. 12).

A legislação se refere a criança como como sujeito histórico e de direitos. No cotidiano, a criança forma sua identidade pessoal e coletiva por meio de interações e relações que vivencia em diferentes contextos, como na família, na escola e na comunidade. Essas práticas e vivências são essenciais para o desenvolvimento de sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo. Enquanto a identidade pessoal está relacionada à construção de sua individualidade e identidade.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 13).

A criança enquanto produtora de cultura, atribui às brincadeiras uma representação cultural e histórica, sendo direito da criança acesso à diferentes linguagens como proposta pedagógica:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 14).

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) marcava um avanço significativo para a época, funcionando como um guia sobre conteúdos e objetivos de aprendizagem. No entanto, o documento não centralizava a criança e a sua identidade como o elemento principal do processo educativo.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, trouxeram uma evolução ao colocar a criança no centro das atenções. Este documento serviu como base teórica para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As DCNEI destacaram a importância de proporcionar às crianças acesso ao conhecimento cultural e científico, além de incentivar o contato com a natureza, respeitando a forma como a criança se situa no mundo.

As DCNEI estruturaram o currículo em torno de dois eixos principais: as interações e as brincadeiras, além de enfatizar os princípios éticos, políticos e estéticos como orientadores do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. Outro aspecto fundamental das DCNEI foi a concepção integrada de cuidar e educar. (Brasil, 2009).

A Educação Básica foi assumida como uma nova concepção, conjunta e articulada, das três modalidades e dos três níveis ou modalidades de educação escolar: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares nacionais foram debatidas, discutidas, submetidas ao escrutínio das forças e dos movimentos educacionais, votadas e homologadas, a seu tempo e em sua precípua finalidade. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) foram definidas pelo Parecer CNE/CEB 20/2009 devidamente aprovadas em 11/11/2009 e que se transformaram na Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que "Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Brasil". Entendemos, e temos manifestado isso publicamente, que tais diretrizes revogam os RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) de 1998, constituídos numa dinâmica de gabinete pelo governo FHC e por sua equipe. Revogam-se igualmente, através de outros processos e outras resoluções, todos os demais dispositivos anteriores, produzidos sob a batuta da matriz neoliberal, ainda que com larga e militante participação de segmentos especializados ou com o rigoroso enfrentamento de resistência, levados em frente por combativos grupos de estudos e de defesa da singularidade da Educação Infantil (Nunes; Polli, 2020, p. 57).

Em 2017 foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular. Um documento que integra as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar.

Dessa forma, a Base é definida como “um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses quando certas experiências, por ela vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes” (BRASIL, 2017, p. 62). As DCNEI, contemplam as interações e brincadeiras como eixo do currículo na Educação Infantil, e, por sua vez, o currículo da Base se estrutura em campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gesto e

movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Abramowicz (2016) aponta os dispositivos legais que nortearam a proposta da BNCC para a Educação Infantil: Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares de 2009; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2010 e o Plano Nacional de Educação de 2014.

A estrutura desse documento evidencia uma sequência de metas a serem alcançadas na educação infantil de forma homogênea, sem considerar as singularidades das crianças.

[...]ao concordarmos e confluirmos para um suposto consenso da aceitação de uma base comum para a educação infantil, há uma perda para quem toma a diferença como mote pedagógico/educativo, pois a forma ou "invólucro" no qual se assenta a base, ou seja, o comum e o universal impõe, desde logo, um conteúdo que deve ser "homogêneo", único, comum e universal, pois a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere. Além disso, há que se fazer um esforço teórico e prático para que os campos de experiências não sejam a antessala dos conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas (Abramowicz, 2016, p. 52).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, deve ser o parâmetro para a BNCC, pois garante os direitos da criança, contemplando-a como sujeito histórico e produtora de sua própria cultura.

Apesar de a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, ter como objetivo o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos, ainda existem muitos desafios relacionados às políticas públicas externas para essa fase de ensino. A Educação Infantil necessita de políticas públicas que sejam garantidas pelo Estado, e não apenas por governos transitórios.

As crianças produzem cultura e são atores sociais e, portanto, são ativas e têm participação efetiva em suas vivências. As interações estabelecidas com seus pares e com os adultos nos diversos contextos e condições de existência faz com que a infância também seja diversa. Nesse aspecto, as crianças são concebidas como seres sociais:

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (Sarmiento, 2005, p. 370).

As formas de organização dos tempos e espaços na educação infantil e a pertinência das interações e brincadeiras em seu cotidiano, considerando todos os envolvidos nesse processo, favorecem uma educação democrática, humanizadora e participativa. Todos os agentes da escola, quando compreendem os fins e os meios da atuação do adulto na infância, concebem uma escola acolhedora, participativa e engajada, tendo o brincar como centro da aprendizagem. Todos os envolvidos nesse processo têm primordial importância para que a atuação docente e o aprendizado sejam significativos. Há uma exigência da defesa da democracia no interior das escolas:

Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou do homem para o homem, sem ele (Freire, 2001, p. 70).

Na Educação Infantil, faz-se premente considerar os eixos do currículo que apontam as interações e brincadeiras como eixos norteadores do trabalho docente. Ao considerarmos o contexto da Educação Infantil e como se desenvolvem as aprendizagens, temos de ter em vista os dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as interações e as brincadeiras, imprescindíveis na infância, norteiam as ações de todos os envolvidos na educação infantil, independente do cargo ou situação em que atuam.

A educação infantil constitui uma infinidade de campos de conhecimento e interesses na área da educação. Todavia, há a necessidade de aprofundamento de estudos e práticas que dialoguem com as crianças, principalmente com a formação de professores frente aos direitos das crianças, sua cultura e a relevância do brincar, de modo que a violência velada que ocorre no interior das escolas, deixe de existir. Nas instituições de educação infantil, muitas vezes, a criança é vista como um ser que necessita do adulto para suas escolhas, atitudes e para a aquisição de conhecimento. Nesse âmbito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) fixadas pela resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)

- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, de caráter mandatório, determina que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

Ao considerar que a cultura abrange o conjunto de processos históricos e um agrupamento de significações produzidas pelo homem, pode-se dizer que na infância as construções culturais vão abarcando o brincar, o brinquedo, os jogos e representações presentes na infância. A criança ao brincar, dialoga com o mundo, ou seja, ela produz cultura por intermédio das vivências, tornando-se sua própria produtora. Nessa concepção, as crianças não apenas reproduzem ou imitam o mundo dos adultos, pois os brinquedos e as brincadeiras possibilitam tempos e espaços de apropriação de sentidos e significados. Sobre isso, Brougère afirma que “O brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca” (Brougère, 2001, p. 63).

Em virtude desses apontamentos, há a necessidade de fomentar a mediação dos sujeitos, repensar nossas possibilidades de atuação e planejar espaços e tempos. Sobre a atuação do professor frente à mediação entre o mundo e a cultura infantil considera-se que:

O papel essencial do adulto está em criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é o criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ativo ao mundo de que a criança precisa para se apropriar (Mello, 2006, p. 200).

Procurou-se destacar até aqui que o atendimento inicial às crianças pequenas era historicamente vinculado aos cuidados básicos de alimentação e saúde, não havendo cunho pedagógico nesse atendimento. Por muito tempo esse cenário teve como característica uma esfera assistencialista e higienista. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve de fato, no Brasil, um avanço na consolidação do atendimento obrigatório nos espaços escolares de crianças de 0 a 6 anos. As crianças passaram a ser percebidas como parte da história, como sujeitos de direitos. A reflexão empreendida nesta contextualização histórica e na definição do sentido do educar na Educação Infantil, caracterizou-se como etapa inicial, necessária para indicar as diferentes formas de pensar as políticas da infância. A etapa seguinte constitui-se como uma ampliação desta intencionalidade.

2.2 A Evolução das Instituições Pré-Escolares no Brasil e as Contribuições Pedagógicas das Primeiras Iniciativas Educacionais

É evidente que o ensino das letras desempenhou um papel central no desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar. Entretanto, as concepções mais relevantes que prevaleceram, foram fundamentadas nas ideias de grandes educadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel (Kishimoto, 1986). Nessa vertente, trataremos esses estudiosos para compreender as concepções de ensino abordadas nas escolas maternas do Estado de São Paulo, como cita a autora.

Comenius (1592-1670), é reconhecido como o precursor da didática moderna. Em 1657, publicou a obra "Didática Magna": Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos" (Comênio, 1957, p.422). Com uma abordagem teológica e pedagógica, o texto tinha como objetivo principal preparar o indivíduo para uma vida harmoniosa em sociedade e na proximidade com Deus. Comenius defende que uma educação deveria ser acessível a todos, independentemente de sexo, classe social ou idade, argumentando que todos são iguais perante Deus e merecem uma formação de qualidade.

Sua principal bandeira era a universalização do direito à educação igualitária, garantindo acesso a pessoas de diferentes origens e condições. Comenius idealizava uma escola moderna baseada no princípio de "ensinar tudo a todos", contando com a participação coletiva para alcançar esse propósito, e sua visão permanece um marco no pensamento educacional:

Comenius deixa claro, em sua Didática Magna, que o "tudo" a todos não se trata do conhecimento profundo de todas as artes e ciências, pois o homem tem um tempo de vida breve e muitas das descobertas em si podem não ser úteis. O "tudo" a "todos" refere-se ao conhecimento dos fundamentos, dos princípios, da estrutura e funcionamento das manifestações naturais e artificiais, isso compete ao homem por meio da educação, uma vez que sua missão não é de observador do mundo e das coisas, mas ator (Pereira, 2016, p. 107).

O estudo revelou que o pensamento de Comenius contrasta com o de Rousseau. Enquanto Comenius propunha um método único e universal, com o objetivo de ensinar tudo a todos e partindo do simples para o complexo, ele foi pioneiro ao pensar na educação das crianças pequenas. Já Rousseau enfatizava a espontaneidade da criança, revolucionando a educação ao destacar que ela é um ser com ideias próprias.

Após essa análise, é possível revelar as contribuições de grandes pensadores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, evidenciando um rico panorama das concepções pedagógicas que moldaram a educação infantil ao longo da história.

Comenius, com sua proposta universal de ensino, distribuiu um método para ensinar a todos, considerando o desenvolvimento das crianças como um processo que inicia pelo simples e vai até o complexo. Rousseau, por outro lado, trouxe uma visão mais centrada na

espontaneidade da criança, desafiando a visão de que a criança era um adulto em miniatura, e enfatizou a importância do desenvolvimento natural e livre da criança. Já Pestalozzi, com sua Pedagogia do Amor, defende que a educação deve ser um direito de todos e que, por meio do trabalho manual e do uso de materiais concretos, seria possível atingir a formação plena do indivíduo. Froebel, seguindo as ideias de Pestalozzi, também enfatizou o cuidado com a criança e a importância do jogo e da cooperação, além de valorizar a conexão com a natureza.

A pedagogia de Rousseau defendia uma educação natural, baseada no desenvolvimento espontâneo da criança, afastada dos livros e do ensino intelectual precoce. Para ele, a infância deveria ser vivida de forma livre, sem a imposição de obrigações sociais ou profissionais, permitindo que a criança se desenvolvesse conforme suas próprias necessidades e ritmos, até atingir uma maturidade maior por volta dos 15 anos.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos inverter esta ordem, teremos frutos precoces, porém estéreis e sem sabor; teremos jovens doutores e velhos crianças (Rousseau, 2004, p. 73-74)

A pedagogia de Rousseau trouxe uma perspectiva inovadora ao defender a valorização da infância como uma etapa autônoma e essencial da vida humana. Ao criticar a antecipação da adultização das crianças e o ensino intelectual precoce, o autor propõe uma educação que respeite os ritmos naturais do desenvolvimento, centrada na experiência, na liberdade e no contato com a natureza. Em *Emílio*, Rousseau afirma:

Para não correremos atrás de quimeras, não nos esqueçamos do que convém à nossa condição. A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas, e a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança. Determinar para cada qual o seu lugar e ali fixá-lo, ordenar as paixões humanas conforme a constituição do homem, é tudo o que podemos fazer pelo seu bem-estar” (Rousseau, 2004, p. 73-74).

Evidencia-se sua crítica à tradição pedagógica que tratava a criança como um "adulto em miniatura". Em vez disso, Rousseau defende que a infância deve ser vivida de forma plena e respeitosa, sendo papel do educador reconhecer o “lugar” de cada fase da vida e proporcionar uma formação que favoreça o crescimento harmonioso do indivíduo. Trata-se de uma concepção que influencia diretamente a valorização da liberdade, da espontaneidade e da formação moral por meio da convivência com o mundo natural, e que dialoga fortemente com pedagogias desenvolvidas posteriormente, como a de Pestalozzi, Froebel e Montessori.

No século XVIII, surgiram os estudos de Johann Heinrich Pestalozzi, nascido em 1746 na cidade de Zurique, maior da Suíça. Reconhecido como o "pai dos mais pobres", Pestalozzi exerceu uma profunda influência no campo educacional. Assim como Rousseau, ele defendeu

a concepção de que a aprendizagem ocorresse como um processo natural da educação. Conforme Oliveira (2002, p. 65-66) explica, para Pestalozzi:

Os métodos de Pestalozzi tinham como objetivo a formação integral do indivíduo, fundamentados na chamada Pedagogia do Amor. Ele acreditava que a educação não deveria ser dissociada da tríade formada por homem, Deus e natureza. Defensor da educação como um direito universal, Pestalozzi enfatizou que ela deveria ser pública e gratuita. Em suas palavras, “a educação verdadeira e natural conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas” (Pestalozzi, 1946, p. 13).

No século XIX, as ideias de Pestalozzi foram ampliadas pelo educador alemão Friedrich Wilhelm August Froebel, nascido em 1782 na região da Turíngia, no centro da Alemanha. Froebel teve uma infância marcada pela perda precoce da mãe, que faleceu poucos meses após seu nascimento, e pela relação distante com o pai, que o via como um mau indivíduo e o isolava, restringindo seu convívio social e focando seus estudos em textos religiosos. Segundo Heiland (2010), esse ambiente de reclusão estimulou Froebel a desenvolver hábitos autodidatas por meio de leituras e observações intensas.

Seguindo essa linha, Pestalozzi e Froebel também desenvolveram significativamente para a valorização da infância. Pestalozzi defende que a educação é um direito de todos, ressaltando a relevância do trabalho manual e do uso de materiais concretos. Seu método buscava a formação integral do indivíduo, fundamentado na chamada Pedagogia do Amor. Froebel, por sua vez, compartilhou muitas ideias de Pestalozzi, valorizando o amor à criança e à natureza.

Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma auto-educação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico. Elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão por meio da música, de gestos, de construções com papel, argila e blocos ou da linguagem possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse, então, ver-se objetivamente e modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções.

As ideias de Pestalozzi e Froebel, ao enfatizarem o cuidado, a espontaneidade e o uso de materiais concretos no processo educativo, constituem um elo fundamental entre os pensamentos pedagógicos clássicos e as práticas institucionais modernas voltadas à infância. Essas contribuições lançaram as bases para uma nova compreensão da criança como sujeito

ativo do seu desenvolvimento, o que se refletiria de forma significativa na configuração das instituições pré-escolares ao longo da história.

2.2.3. As primeiras experiências institucionais no Brasil

No Brasil, Kishimoto (1988) afirma que Anália Franco foi a primeira a utilizar os termos "creches" e "escolas maternas" para denominar suas instituições destinadas à infância, fundadas anos antes da divulgação feita no Álbum das Meninas. Ao tratar das primeiras iniciativas educacionais voltadas às creches, Kuhlmann (2000) revela que o jornal "A Mãe de Família" (1879-1888) fez a primeira menção à creche no país. Foi no período republicano que surgiram as primeiras referências à criação de creches: em 1899, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, e em 1901, em São Paulo, com a criação da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva por Anália Franco.

A oficialização das creches assistenciais ocorreu em 1899, com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) no Rio de Janeiro, um marco no desenvolvimento de instituições pré-escolares no Brasil. No mesmo ano, também no Rio de Janeiro, foi inaugurada a primeira creche destinada a atender os filhos dos operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Esse evento deu início à criação de outras creches no início do século XX, geralmente vinculadas às indústrias, como resposta à necessidade de assistência infantil, conforme preconizado nos congressos da época de congressos sobre a infância (Kuhlmann, 2010).

Foi a partir da década de 1930 que a educação brasileira passou a ter um formato mais definido.

Até então não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação. Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram transformações ainda maiores no sistema educacional. Sendo que uma das principais mudanças foi à criação do Ministério da Educação, comandado pelo ministro Francisco Campos. Em 1931 foi instituído o Decreto nº 19.890 complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessário a aprovação em um exame de admissão (Queiroz, , *et al*, s.a., p. 3).

Até o final da década de 1930, as ações assistenciais no Brasil tinham caráter filantrópico, voltadas para manter a ordem social. Entre 1930 e 1945, houve avanços nos serviços estatais de apoio à infância pobre, com maior regulamentação nacional sobre a vida de

crianças e adolescentes, incluindo proteção à maternidade, organização de amparo infantil e adoção. Esse período foi marcado por dificuldade entre o governo e a sociedade civil, devido a diferenças de visão e abordagem. Enquanto os sanitaristas defendiam um modelo filantrópico com controle federal sobre as instituições de assistência, a Igreja Católica priorizava uma visão caritativa e religiosa, voltada para a infância desamparada.

Na década de 1940, o governo brasileiro avançou no atendimento à infância com a criação do Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, e do Serviço de Assistência aos Menores, voltado para crianças em situação de abandono ou delinquência. Nesse período, organismos internacionais, como o UNICEF, fundado em 1946, influenciaram as políticas assistenciais no Brasil, promovendo acordos com o setor público. Essas iniciativas intensificaram a preocupação com a infância e contribuíram para a criação de políticas educacionais e assistenciais, focadas em higienismo⁶, filantropia⁷ e puericultura⁸.

[...] a UNESCO, através do UNICEF, começa a prestar assessoria aos especialistas de educação pré-escolar de diversos países. Recomenda-se então a busca de novas alternativas para atender aos menores de 7 anos, uma vez que os países subdesenvolvidos não dispõem dos recursos financeiros necessários para um atendimento à infância dentro dos padrões idealmente concebidos. (Kramer, 1991, p. 37)

A autora descreve o método de ensino na escola maternal afirmando que “a escola maternal não era como uma escola no sentido restrito, mas como transição da família para a escola” (Kishimoto, 1988, p. 57). Portanto, seu objetivo era considerar as individualidades das crianças nos aspectos intelectuais e sensoriais. Essas considerações são confirmadas nas próprias palavras de Anália Franco, que ao falar sobre a escola maternal, justifica que ela deve ser uma passagem da família para a escola e que “por isso tem de conservar a doçura afetuosa (...) iniciando ao mesmo tempo a criança no trabalho e regularidade da escola” (Franco, 1914a,

⁶ Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços e inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. (Kuhlmann, 1998, p.91)

⁷ A filantropia foi o modelo assistencial predominante no Brasil na primeira metade do século XX e ocupava o espaço que o Estado não reconhecia como de sua responsabilidade. O modelo liberal – Estado Mínimo – predominava como pensamento político-ideológico no período da Primeira República. É importante pontuar que o Rio de Janeiro tinha a importância de capital federal (Sanglard, 2022).

⁸ A história da puericultura e da pediatria se desenvolveram baseadas em duas ideias predominantes: uma acreditava que a pediatria salvaria as crianças de uma sociedade inculta e incapaz, e a outra mostrava uma pediatria que se estabelecia e se autoafirmava da mesma forma que as outras especialidades da medicina. A imagem do pediatra era de um profissional com formação construída de maneira isolada, legitimada pelas influências das escolas estrangeiras e reforçada pela ideia de que poucos médicos se dedicavam ao cuidado da criança. (Pereira, 2006)

p. 10). Diante disso, é possível compreender como iniciou-se as escolas maternas no Brasil, estendendo-se, posteriormente, para demais esferas de atendimento das crianças.

De acordo com Mialaret (1976, p. 30-34), a escola maternal, parte da pré-escola na década de 1930, tinha como função mais importante as questões pedagógicas: garantir a educação de crianças nessa faixa etária, permitindo o desenvolvimento global nas áreas física, emocional, social e intelectual.

As unidades pré-escolares que atendiam crianças menores de 7 anos possuíam diversas denominações. Geralmente, eram chamadas de Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos; Escolas Maternas para crianças de 1 a 3 anos, ou ainda, pré-maternal para crianças de 1 a 2 anos; Berçário para crianças com menos de 1 ano, oferecendo assistência médico-alimentar e psicopedagógica; e Creche, que atende todo o período pré-escolar, visando atender as mães que trabalham (Rizzo, 1982, p. 31; 1984, p. 23).

Existiam, ainda, os asilos infantis, com três denominações diferentes: asilo para órfãos ou orfanatos que recolhiam crianças sem pais ou delinquentes; asilos dos expostos destinado às crianças abandonadas na roda dos expostos, filhos de união não legítima e asilos para crianças abandonadas ou delinquentes, classificando-as com vistas à sua realidade de vida, expostas à decisão de cuidados de acordo com sua condição de abandono, assim descreve Kishimoto:

Essas três modalidades de asilo infantil incluem ainda uma forma de organização comum entre elas. Vários depoimentos acentuam como características marcantes a predominância de edifícios similares a quartéis, paredes favorecendo o isolamento da criança, a uniformização das crianças tanto no traje como no espírito e o comportamento tímido e retraído do asilado como decorrência da opressão e marginalização dessas crianças (Kishimoto, 1986, p.28).

Como se vê, historicamente a infância era pautada no cuidado, caracterizando um olhar assistencialista no trato das crianças. Essa realidade foi marcada negativamente nessas três modalidades de asilo infantil com uma forma de organização comum entre elas. Uma das características marcantes era a “síndrome do asilado” (Spitz, 1945, p. 72), separando as crianças da vida social, do brincar e do convívio escolar, ocasionando em danos irrecuperáveis à personalidade dos menores. Os asilos eram localizados em edifícios similares a quartéis, paredes favorecendo o isolamento da criança, a uniformização das crianças tanto no traje como no espírito e o comportamento tímido e retraído do asilado como decorrência da opressão e marginalização dessas crianças.

Anália Franco⁹ foi a figura que buscou dar substância pedagógica à ação assistencial, através de seus manuais didáticos e livros, sendo referência na história da educação infantil em São Paulo e no Brasil. A autora discorre sobre o funcionamento dos chamados “asilos infantis” e seus moldes de atendimentos às crianças pequenas, e as primeiras concepções de ensino e atendimento das escolas maternais, revelando o caráter pedagógico desses espaços, sendo ela, a primeira educadora a utilizar termos como “creches” e “escolas maternais” para denominar suas instituições destinadas à infância. Uma das figuras mais proeminentes na história da educação e assistência social no Brasil no final do século XIX e início do século XX, foi profundamente influenciada pelo modelo francês de educação. Essa influência pode ser observada na organização de suas instituições e na filosofia educacional que ela implementou. Anália Franco inspirou-se no modelo francês de educação, que priorizava instrução pública, laica e gratuita, além da formação moral e cívica, adaptando esses ideais ao contexto brasileiro. Ela implementou práticas pedagógicas voltadas para a formação integral, incluindo instrução acadêmica, moral, religiosa e profissional, visando preparar crianças e mulheres para a vida em sociedade.

Além disso, promoveu cursos profissionalizantes e criou escolas maternais e orfanatos que integravam cuidado e educação, semelhantes aos “Jardins d’Enfants” franceses, mas adaptados às demandas culturais e sociais locais. Incorporou valores religiosos e focou na inclusão de populações marginalizadas, como órfãos e filhos de trabalhadores.

Seu trabalho representou avanços na educação infantil e assistência social no Brasil, mostrando como princípios internacionais podem ser transformados para atender a realidades específicas (Melo, 2003).

Em 1871, Anália Franco, que já defendia iguais oportunidades para os descendentes de africanos, reforçou sua oposição à discriminação étnica após a Proclamação da República. Seu discurso de igualdade étnica serviu como uma forma de expressar seu descontentamento com a República estabelecida. Em 1898, Anália Franco fundou o periódico “Álbum das Meninas”, encontrando nele um espaço para promover suas ideias (Lodi-Corrêa, 2009).

O primeiro exemplar do “Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras” foi publicado em 30 de abril de 1898. Esse periódico pode ser visto como uma preparação para as atividades que Anália Franco desenvolvia na Associação Feminina

⁹ Anália Franco foi a professora que criou a primeira escola maternal do Estado de São Paulo, em 1908, trazendo uma identidade às escolas maternais, escola que inicialmente foi baseada no modelo francês de atendimento infantil, passando por novas concepções de atendimento à infância, para, posteriormente, consolidar-se as formas e fundamentos de ensino nas escolas maternais, com vistas ao assistencialismo e a ações pedagógicas.

Beneficente e Instrutiva de São Paulo e como uma maneira de declarar suas convicções sociais e políticas (Franco, 1898).

Com o apoio de seu companheiro Francisco Antônio Bastos, alguns confrades espíritas e Lojas Maçônicas, Anália Franco fundou em 1901 a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo e lançou-se em uma “atividade febril” (Incontri, 2004, p. 186).

A Associação tinha caráter laico e finalidade educativa, com várias metas: criar liceus femininos para formar professoras para a Associação, fundar escolas profissionais para ambos os sexos, estabelecer bibliotecas, criar albergues diurnos para crianças e senhoras desamparadas, prestar socorro médico aos atendidos da Associação e trabalhar na instrução de todos para combater o analfabetismo, inclusive com a alfabetização de adultos. Conforme previsto no artigo II do estatuto da Associação:

- 1º Estabelecer neste Estado e nos outros Liceus Femininos e aulas práticas, para preparar e formar professoras das Escolas Maternais da Associação.
- 2º estabelecer escolas destinadas a completar a educação dos alunos das Escolas Maternais.
- 3º fundar escolas profissionais para ambos os sexos.
- 5º criar bibliotecas.
- 6º promover conferências sobre assuntos de instrução e moral.
- 7º criar asilos e albergues diurnos para crianças e senhoras desamparadas.
- 8º prestar socorros médicos a todos os protegidos pela Associação.
- 9º A Associação é leiga, respeitando todas as crenças das suas sócias e protegidas.
- 10º A Associação será dividida em duas secções: uma de Escolas Maternais e outra de asilos, creches e albergues.
- 11º As escolas maternais, asilo e creche são destinados a beneficiar e educar crianças e senhoras de todas as classes e seitas diversas, por isso limitam-se ao ensino das verdades fundamentais, como a existência de Deus, a imortabilidade da alma e ao ensino da mais pura moral, sem prejudicar as crenças das famílias a que pertençam as crianças.
- 12º às internas do Asilo e Creche de 16 anos para cima dar-se-á ampla liberdade religiosa ou filosófica, não sendo, todavia, permitido dentro do asilo e Escolas Maternais, as práticas exteriores de seita religiosa alguma. (Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, 1904, p. 8 e 9).

Em 1871, com a Lei do Ventre Livre, que declarou livres todas as crianças nascidas de mulheres escravas, Anália Franco iniciou suas ações de caráter social. Essas crianças, por não serem mais comercializáveis, viviam mendigando. Anália acolheu algumas delas e mudou-se para Jacareí, onde alugou uma casa para residir com seus "alunos sem mães", fundando assim sua primeira escola maternal.

Observa-se que as escolas maternais de Anália Franco tinham o mesmo propósito que os asilos infantis: acolher crianças órfãs. Essa prática denota a classificação social desconectada com questões pedagógicas.

2.3 A emergência das escolas maternais em Votorantim/SP: respostas às transformações urbanas e às novas demandas da infância no século XX

No contexto de urbanização acelerada do Estado de São Paulo no século XX, Votorantim, que à época era distrito de Sorocaba, não ficou imune às transformações que impactaram a infância. A expansão das construções habitacionais verticais, impulsionada pela industrialização, modificou profundamente os espaços urbanos, restringindo a liberdade das crianças de brincar livremente nas ruas, prática comum até então (Kishimoto, 1986). Nesse cenário, as escolas maternais e creches emergiram como respostas às demandas crescentes por espaços que oferecessem cuidado e educação adequada às crianças, atendendo às necessidades das famílias urbanas.

Figura 1 – Vista Geral da Fábrica de Votorantim



VISTA GERAL DA FÁBRICA VOTORANTIM

Fonte: *Votorantim 90 anos: Uma história de trabalho e superação.*

Especificamente em Votorantim, quando ainda era distrito de Sorocaba /SP, Kishimoto (1986), traz para a análise dados sobre as relações sociais e pessoais no campo da educação infantil, assim como os movimentos ocorridos e as transformações para que se implantasse as escolas maternais. A autora registra a possibilidade de instalação da escola maternal em Votorantim/SP:

Antes da inauguração das unidades infantis de Santa Rosália, a Fábrica Votorantim, também de Sorocaba, de propriedade de Antônio Pereira Ignácio, aparece como candidata à organização de escolas infantis subsidiadas pelo governo (Kishimoto, 1986, p. 249).

As escolas maternais eram destinadas aos filhos de operários, com idades entre 3 e 8 anos, e uma das condições era que as crianças não tivessem doenças contagiosas. Na cidade, já se falava sobre a possibilidade de criar duas dessas escolas, funcionando das 8h às 17h:

As escolas maternas só poderão ser freqüentadas por filhos de operários e que tenham mais de 3 e menos de 8 annos de idade, e não soffram de moléstia contagiosa. Nesta cidade cogita-se a possibilidade de se instalarem duas escolas que deverão funcionar das 8 ás 17 horas de accordo com a lei (Cruzeiro do Sul, 4 abr 1922, p. 2).

Depois da promulgação da lei estabelecida pelo artigo 87 do decreto 3.356 de 31 de maio de 1921, que regulamentou a Lei 1.750 de 8 de dezembro de 1920, a Fábrica de Votorantim começou a se preparar para oferecer uma escola maternal para seus funcionários. Na verdade, Antônio Pereira Ignácio, o diretor da fábrica, já tinha se comprometido, anos antes, a criar uma creche para os trabalhadores, substituindo a Sociedade Beneficente dos Empregados da Fábrica Votorantim pela Caixa Médica. O maior desafio era encontrar um local adequado para atender as crianças.

A ideia de criar as escolas maternais estava se concretizando na cidade, graças à iniciativa de Antônio Pereira Ignácio e dos donos da Fábrica Santa Rosália, que ofereciam ao governo casas e alimentação para os filhos dos operários. Em março de 1924, foi criada em Sorocaba, na Fábrica Santa Rosália, a primeira escola maternal do estado de São Paulo.

A escola foi muito bem recebida pelas famílias da vila operária e, para a época, era uma grande novidade, sendo uma das primeiras na América do Sul. O diferencial da escola Santa Rosália era que ela envolvia os pais, que podiam acompanhar de perto a alimentação e os cuidados com seus filhos.

Na mesma época, também se pensava em criar uma escola maternal na vila operária de Votorantim. Em 26 de março de 1924, o jornal Cruzeiro do Sul informou que a Secretaria da Agricultura estava estudando o projeto para a instalação da escola maternal em Votorantim. Em abril do mesmo ano, por meio de um decreto, foi aprovado o Regimento Interno das Escolas Maternais do Estado.

Estão em vias de installação nesta cidade as escolas maternas. Tomaram essa bella iniciativa os srs. Antonio Pereira Ignácio, director da S.A. Votorantim e Oeterer Speers & Cia, proprietários da Fábrica Santa Rosália. Essas industrias offereceram para aquelle fim, ao governo, casas e alimentação aos alumnos, filhos de operários (Cruzeiro do Sul, 23 fev 1923, p. 2).

O diretor geral da instrução pública e uma equipe de educadores visitaram Votorantim para analisar as condições oferecidas pela fábrica para a escola. A Fábrica de Votorantim

disponibilizou um prédio que havia sido usado como hotel e pensão, que foi adaptado rapidamente para dar início à segunda escola maternal oficial do estado, com previsão de funcionamento para o mês seguinte.

Figura 2 – Vila Operária, 1920



Fonte: *Votorantim 90 anos: Uma história de trabalho e superação.*

Algum tempo depois, a professora Joanna das Graças Fagundes, inspetora das escolas maternas, visitou a escola de Santa Rosália e também acompanhou o processo de implantação da escola em Votorantim. Interessante notar que, na época, todos os cargos de direção e inspeção das escolas maternas eram ocupados por mulheres, pois a puericultura era vista como uma responsabilidade feminina.

Joana Grassi Fagundes foi convidada devido ao seu extenso conhecimento adquirido durante os 30 anos que trabalhou no Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Praça (posteriormente chamada Caetano de Campos), sendo então responsável pela supervisão e formação das professoras para o trabalho docente nas escolas maternas. Também é necessário destacar que os documentos oficiais relacionados à criação das escolas maternas, defendiam a educação proporcionada nestas instituições, análoga à educação dos jardins da infância (São Paulo, 1921).

Joana Grassi Fagundes foi nomeada em 18 de junho de 1925 como Inspetora das Escolas Maternas e Creches por decreto do Secretário da Instrução Pública, José Manoel Lobo. Até então, ela atuava como inspetora do Jardim da Infância da Escola Normal da Praça, cargo que assumiu em 1909 após trabalhar como professora jardineira desde 1896. Nascida em 1877 em Rio Claro (SP), Joana, conhecida como Dona Joaninha, se destacou desde jovem como pianista e, ao se mudar para São Paulo, ingressou na Escola Normal, onde chamou a atenção do diretor Gabriel Prestes, que a convidou para integrar a primeira equipe de “jardineiras” da instituição.

As professoras, que não tiveram formação docente para atuar com a faixa etária em seus estudos durante a Escola Normal e também dado o ineditismo

da instituição, foram preparadas pela Professora Rosina Nogueira Soares, que havia lecionado como professora em um Jardim da Infância em Tirol e conhecia bem o alemão, ficando responsável em traduzir os métodos de Froebel para o português, juntamente com Maria Ernestina Fagundes Varela, professora da Escola-modelo, escritora e poetisa, que adaptou alguns contos infantis e criou outros para o ensino no Jardim da Infância. Desta forma, já é possível inferir que o começo da formação das professoras para a educação pré-escolar se dava de forma prática, no cotidiano com seus pares e não em cursos específicos de formação, o que parece acontecer 30 anos depois com as Escola Maternal de Votorantim (Lira, Nascimento, Polli, 2024, p. 4).

Em 1913, Antonio Pereira Ignácio assumiu o cargo de diretor-gerente da “Fábrica de Tecidos Votorantim”, então pertencente ao Banco União. Os operários da fábrica, seguindo o exemplo de outras fábricas, formaram a Sociedade Beneficente dos Empregados da Fábrica Votorantim, visando promover a ajuda mútua entre eles, mantida por meio das contribuições dos sócios (Silva; Costa, 2017).

Figura 3 – Operários da Fábrica de Tecidos Votorantim, 1920



OPERÁRIOS DA FÁBRICA DE TECIDOS VOTORANTIM (1920)

Fonte: *Votorantim 90 anos: Uma história de trabalho e superação.*

Em 1925, Antonio Pereira Ignácio, visitou a Secretaria de Estado de Negócios do Interior para assinar o acordo com o Estado a respeito da instalação da escola maternal no distrito de Votorantim, como consta no anuário do estado de São Paulo:

Aos nove dias do mez de Julho de 1925 compareceu á Secretaria de Estado dos Negocios do Interior o Snr., Antonio Pereira Ignacio, Director Gerente di Sociedade Anonyma Fabrica Votorantim, em Sorocaba, afim de assignar o termo de acordo para a localisação da Escola Maternal e Créche, junto ás suas fabricas, nos termos da lei n.º 2.014 de 26 de Dezembro de 1924, e do Decreto 3.847 de 14 de Maio de 1925, mediante as clausula impostas pelo regulamento (São Paulo, 1926, p. 323).

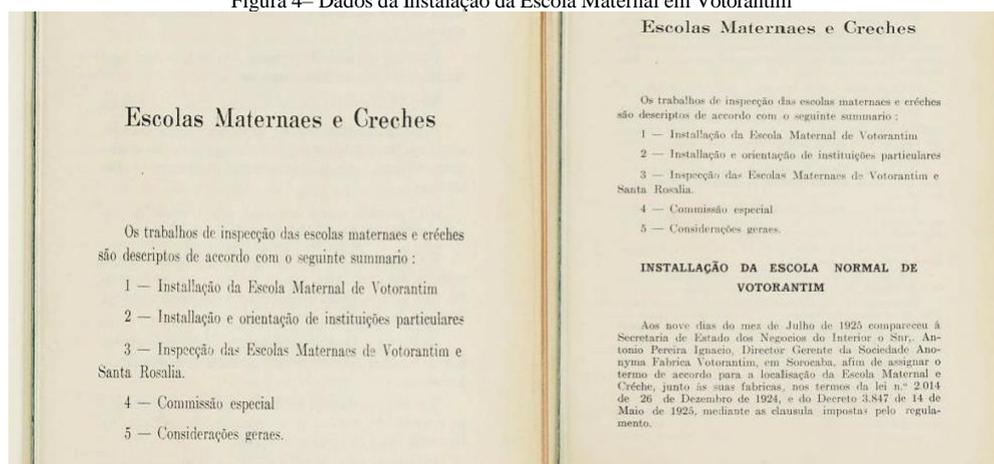
Iniciou-se no ano de 1925, o trabalho de inspeção das escolas maternais de Votorantim e Santa Rosália, ambas do distrito de Sorocaba. Nessa visita, foram detalhados como era a estrutura e organização dos espaços:

A Escola Maternal e a Crèche foram installadas num edificio da Sociedade Anonyma da Fabrica de Votorantim, uas que ainda precisa de alguns melhoramentos, que satisfaçam as suas condições hygienicas e, principalmente, pedagogicas. O predio, que é de dois planos, está situado num logar aprazivel, rodeado de bello e espaçoso jardim.

No 1.º plano está a Escola Maternal e no 2.º, a Crèche. A Escola Maternal, consta de saguão, 4 salas de aula, amplo refeitório, gabinete da directoria, gabinete das professoras, vestiário, sala de banho para as creanças e dois pavilhões.

O 1.º pavilhão, consta de cosinha, sala de banho, sala de passagem a ferro e o 2.º, de despensa e sala do porteiro. A Crèche consta de 4 salas que se communicam com o refeitório das creancinhas, sala de banheiras e vasos hygienicos. Esta parte do predio necessita de um salão para a perfeita liberdade das creanças e, copa (São Paulo, 1926, p. 323).

Figura 4— Dados da Instalação da Escola Maternal em Votorantim



Fonte: *Anuário do Estado de São Paulo, 1926.*

Dos dias 12 a 15 de janeiro de 1926, o inspetor que esteve inspecionando a escola, acompanhou os trabalhos e fez alguns apontamentos. Além disso, descreveu os nomeados para esse estabelecimento:

Do dia 12 a 15 de Janeiro trabalhei na organização da Escola Maternal e Crèche, sendo auxiliada pela directora e professoras. O mobiliário, material escolar, utensílios de uso doméstico, roupa, etc. estavam de acordo com a encomenda da Directoria Geral da Instrução Publica.

A matrícula foi iniciada no dia 18 e a abertura das aulas deu-se no dia 25 de Janeiro. Para esse estabelecimento foram nomeados por decreto de 7 de Janeiro de 1926 os seguintes funcionarios : Directora: D. Rita Villela ; Vice directora D. Noemia Dias de Aguiar; Professoras: D. Oswaldina Bompani, D. Maria Luiza Jacowicz, D. Leontina de Castro, D. Esther Piedade; Professores auxiliares D. Elisa Sampaio, D. Maria Conceição Duarte, D. Alice Rebouças

da Silva, D. Cynira Teixeira, que se demittiu a pedido, sendo substituida por D. Alzira Rodrigues Doretto; Porteiro Sr. Jozaquim Monteiro de Barros; Guardiã D. Maria Isabel Nogueira, D. Maria Isabel Belinello, D. Maria Isabel Rodrigues; Auxiliar da Crèche D. Anna Figueiredo Rocha, D. Maria Nardi, D. Barbara Ferraz (São Paulo, 1926, p. 324).

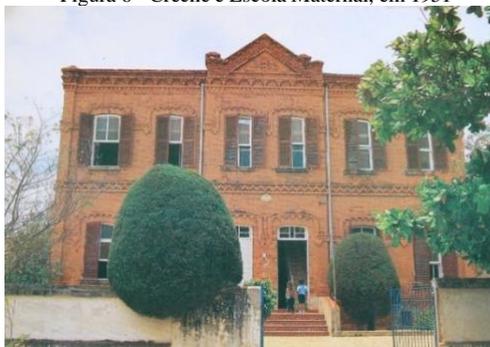
A criação da Escola Maternal de Votorantim, que teve início em 25 de janeiro de 1926, foi acompanhada de perto por um inspetor que, em sua visita, registrou suas observações contidas no Anuário do estado de São Paulo, 1926, sobre o andamento da escola. Com uma matrícula inicial de 171 crianças, a instituição foi organizada em diferentes períodos, divididos entre meninos e meninas, com idades e necessidades variadas.

Figura 5 - Creche e escola maternal
Construída em 1892, numa imagem de 1995



Fonte: *Arquivo de César Silva.*

Figura 6 - Creche e Escola Maternal, em 1951



Fonte: *Arquivo de César Silva.*

Figura 7 - Entrada da escola Maternal numa imagem de 2025.



Fonte: *Arquivo pessoal da autora*

Ao visitar a escola entre os dias 3 e 6 de fevereiro, o inspetor se mostrou agradavelmente surpreso com o ambiente, descrevendo-o como acolhedor, proporcionando um grande conforto para as crianças. Esse olhar do inspetor revela a preocupação com a criação de um espaço de aprendizado onde o bem-estar fosse prioritário, além de uma abordagem pedagógica que estava sendo implementada.

Durante sua visita, o inspetor teve uma participação ativa, orientando a diretora e a equipe sobre diferentes práticas pedagógicas. Ele observou o andamento das atividades com as crianças, que estavam divididas conforme as suas faixas etárias, e se dedicou a ensinar diversas atividades, através das “aulas modelos”. Entre elas estavam exercícios de contagem com bolinhas, construção de mosaicos e figuras geométricas, demonstrando o uso de métodos baseados nas propostas de Froebel e Montessori¹⁰.

Os materiais devem ser organizados de tal maneira que cada criança, ao entrar no ambiente, sintase convidada a explorar e a aprender por meio de sua própria experiência. O ambiente preparado é o principal meio de estímulo ao desenvolvimento das crianças, oferecendo uma infinidade de oportunidades para a ação independente e a descoberta" (Montessori, 2007, p. 41).

Além de suas orientações pedagógicas, o inspetor também se preocupou com a parte organizacional da escola. Aconselhou a diretora sobre a distribuição de refeições, ajustou horários para melhorar o cuidado com as crianças e fez ajustes nos cronogramas das aulas. Ele também deu início a aulas de linguagem e música, embora algumas atividades ainda não pudessem ser realizadas por falta de material específico, como o material de Montessori, o que foi um obstáculo temporário.

Durante sua estadia, o inspetor registrou a visita de Pereira Ignacio, que expressou satisfação e uma boa impressão com a organização da escola. O clima geral, de acordo com o relato, tanto entre os visitantes quanto entre os envolvidos no trabalho escolar, demonstrou um grande entusiasmo e comprometimento com o sucesso da instituição. O inspetor observou, ainda, que havia um ambiente de ordem e dedicação, com todos envolvidos no processo e no bem-estar das crianças.

¹⁰ As utilizações de materiais sensoriais, tinham como proposta estimular o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Esses objetos eram empregados em atividades que promoviam a contagem, o reconhecimento de tamanhos e formas, além de trabalharem a coordenação motora. Montessori acreditava que a aprendizagem deveria ser concreta e ativa, permitindo que a criança interagisse diretamente com os materiais. Nesse contexto, esses materiais, como parte do ambiente preparado, eram ferramentas essenciais para o aprendizado de conceitos matemáticos básicos e para o aprimoramento das habilidades motoras finas. (Montessori, 2007).

A instalação da Escola Maternal de Votorantim, no início de 1926, representou um importante avanço no campo da educação infantil, articulando princípios da pedagogia moderna com uma atenção especial ao cuidado e ao desenvolvimento integral da criança. O processo de implantação dessa instituição não se restringiu à abertura de turmas ou à matrícula de alunos; tratou-se de uma ação estruturada, que envolveu desde a adequação do espaço físico até a formação e orientação das educadoras. Nesse contexto, o trabalho do inspetor escolar foi decisivo para garantir que a escola iniciasse suas atividades com qualidade e intencionalidade pedagógica. Sua atuação refletia um olhar técnico e sensível às especificidades da infância e ao papel do ambiente escolar como espaço de desenvolvimento. O relato a seguir, extraído do relatório oficial da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, publicado em 1926, evidencia de forma detalhada esse processo de acompanhamento, organização e orientação pedagógica:

INSPECÇÃO DA ESCOLA MATERNAL DE VOTORANTIM Aos 25 de Janeiro foram iniciadas as aulas. A matricula atingiu a um total de 171 creanças, sendo para a Escola Maternal - 1.º periodo 15 fem. e 8 masc. ; 2.º periodo 15 fem. e 13 masc. ; 3.º periodo 17 fem. e 23 masc ; 4.º periodo 16 fem. e 18 masc. ; Creche 29 fem. e 21 masc. ; De 3 a 6 de fevereiro estive nessa escola. Agradavel impressão ocasionou-me esse ambiente todo de meiguice e cercado de grande conforto. Orientei a Directora e auxiliares sobre diversas disciplinas, manejos escolares, marchas e gymnasticas. Dia 4 verifiquei todo o movimento, desde a entrada até a sahida das creanças. Dei diversas aulas modelo. No 1.º periodo - Contagem com bolinhas - Mosaicos (construcções de figuras),. No 2.º periodo - Varetas (entrelaçamentos) Mosaicos (construcções mais complicadas que no 1.º). No 3.º periodo - Varetas — Letras impressas (construcções) Numeros impresos - Mosaicos triangulares. No 4.º periodo - Alem das aulas já mencionadas, aulas com anneis (ensino de linhas curvas) Gonigrapho (ensino das figuras geometricas). Aconselhei a Directora na maneira da distribuição do almoço, lunch, dei instrucções sobre as aulas de linguagem e musica á vice-Directora, encarregada dessas materias. Modifiquei os horarios para melhor satisfazerem o desempenho dos banhos das creanças e acomodar as funeções da Vice-Directora. Iniciei as aulas de linguagem e musica em todos os periodos. As aulas do 1.º, 2.º, 3.º, e 4.º dons, aula de discoss etc como não foram iniciadas por falta de material que ainda não tinha chegado, como o de Montessori. Nessa ocasião visitou a escola o snr. Com. Pereira Ignacio outras pessoas, que se mostraram muito satifeitos e bem impressionados. De facto em todas as visitas notei muita ordem e interesse de todos para o fim da instituição. (São Paulo, 1926, p. 332).

Esse relato mostra que a instalação da Escola Maternal de Votorantim foi muito mais do que o simples início de aulas. Foi um processo cuidadoso de organização, adaptação de métodos pedagógicos e estruturação do ambiente escolar para garantir que as crianças tivessem acesso espaço acolhedor, centrado no desenvolvimento das crianças. O trabalho do inspetor, ao

orientar e sugerir melhorias, foi crucial para que a escola começasse suas atividades com uma base sólida e com um olhar atento às necessidades das crianças e de toda a equipe.

Figura 8- Berçário da Escola maternal e creche da fábrica de tecidos Votorantim



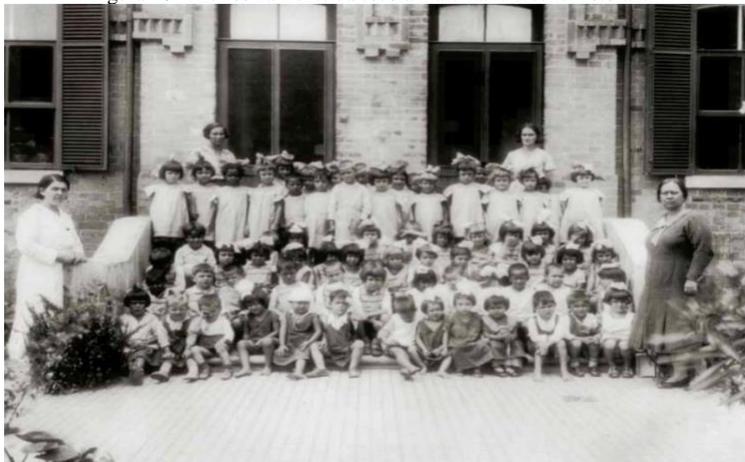
Fonte: *Arquivo de César Silva*

Figura 9 - Bebês que frequentavam a escola maternal e suas professoras



Fonte: *Arquivo de César Silva.*

Figura 10 - Alunos na frente da escola maternal e creche Votorantim



Fonte: *Arquivo de César Silva.*

Figura 11 - Crianças no interior da Escola Maternal e creche Votorantim



Fonte: Arquivo de César Silva.

Figura 12- Crianças, professoras e autoridades na Escola Maternal e creche Votorantim



Fonte: Arquivo de César Silva.

Esse excerto revela a seriedade e o compromisso com que se pensava a educação infantil naquele período. As observações do inspetor vão além de uma avaliação burocrática, traduzindo um acompanhamento formativo que visava não apenas garantir o funcionamento da escola, mas também consolidar uma proposta pedagógica coerente com os ideais de cuidado, disciplina, ludicidade e desenvolvimento pleno da criança. A escola maternal de Votorantim, desde seu início, foi compreendida como um espaço educativo em sentido amplo, e não apenas assistencial, o que a posiciona como uma experiência pioneira e significativa dentro da história da educação infantil paulista.

O Inspetor se dedicou a ensinar as funcionárias sobre o uso desses materiais. Sua ação não se limitou a supervisionar, mas também envolveu uma orientação prática para que as educadoras soubessem como utilizar esses recursos de maneira eficaz, além de pôr em pauta questões administrativas e de cargos dentro da escola. (São Paulo, 1926).

Aos 27, 28 e 29 de Abril inspecionei novamente a escola Nessa ocasião já tinha chegado o material Froebel e 2 colleções de material Montessori. Uma parte desse material foi enviada á Escola Maternal de Santa Rosalia. Dei uma explicação completa desses materiaes a todas as funcionarios. Aos 25 de Maio estive nessa escola com o fim especial de assumptos referentes aos cargos de Directora e Vice-Directora, o que foi resolvido em perfeito acordo. Aos 26 de Junho dei aulas modelo do 1.º dom, no 1.º periodo. Orientei a Directora, a Vice-Directora, professoras em diversos manejos e disciplinas escolares. Aos 29 de Julho dei aulas-modelos de discos no 1.º periodo ; contagem com pausinhos no 2.º; 3.º dom no 3.º ; aneis no 4.º Instrui a Vice-Directora nas aulas de canto em todas as classes e a Directora sobre tudo o que diz respeito ao seu cargo. Combinei com a directora, relativamente aos pedidos de material, que não tinham sido satisfeitos. Pedi ao gerente da Fabrica que fizesse certos melhoramentos necessarios no predio em que funciona essa escola, como modificação na escada que dá ascensão á Creche, construcção de pavilhões, galpões, etc. Aos 22 de Setembro presenciei o lunch das creanças. Orientei a Vice-Directora nas aulas de musicas, tendo com ella feito uma leitura de diversos trechos musicaes, destinados á festa do "Dia da creança", sendo a maior pa... De 8 a 12 de Outubro estive nessa escola. Encontrei tudo funcionando em ordem e muito aproveitamento pelos alumnos. Fiz ensaios para a festa da "Creança" , realisado no Theatro das Fabricas Votorantim. Todos os numeros foram calorosamente applaudidos pelo auditorio. O corpo docente é incansavel em suas funeções, desempe-nhadas com muito carinho e inteligencia. Aos 25 de Novembro percorri todos os periodos. Orientei algumas aulas, presenciei o café da manhã, das creancinhas, feito com muita ordem. A Creche vae funcionando com regularidade. Determinei mais ou menos os numeros para a festa do Natal. Orientei a Vice-Directora em aulas de musica. Falei ao commendador Pereira Ignacio que se fizessem os melhoramentos já iniciados. Tive promessa de ser, em breve, satisfeito o meu pedido. Em Dezembro, dias 15, 16 e 17 occupei-me em ensaios para a festa do Natal e em arranjo de musicas para o mesmo fim. Dia 22 conferenciei com a Directora sobre a compra de brinquedos por mim feitos em S. Paulo. Fiz ensaio das creanças no Theatro da Fabrica. Visitei a bem organizada exposição de trabalhos manuaes e a Creche. Nesse dia foram adquiidos mais brinquedos para as creanças. Dia 24 assisti á festa cujo programma foi criteriosamente feito pela Directora. O resultado brilhante foi entusiasticamente applaudido pelos assistentes. (São Paulo, 1926, p. 333).

Fica evidente a preocupação do Estado em garantir que o espaço atendesse às necessidades das crianças com uma proposta pedagógica voltada para os pensamentos froebeliano e montessoriano, caracterizando assim, uma visão pedagógica às práticas nas escolas maternas. Além disso, o inspetor também fez importantes recomendações para melhorar as instalações da escola, como modificações no prédio e a construção de novos

pavilhões e galpões, cobrando uma intervenção em sua infraestrutura ao Pereira Ignácio para garantir a melhoria do espaço. Após a inspeção, ficou registrado à Inspectora especial das Escolas Maternais e Creches Joana Grassi Fagundes:

CONSIDERAÇÕES GERAES. A Escola Maternal tem por fim prestar cuidados ás creanças de operarios, educando-as e proporcionando-lhes condições favoraveis ao seu desenvolvimento normal. Forma-lhe o character pela selecção dos trabalhos quotidianos, inculcando-lhes no espirito principios fundamentaes de educação. Desperta na creança sentimentos de justiça e caridade, tornando-a verdadeira em suas acções. Educa a creança preparando-a para a vida pratica. Na Escola Maternal a creança é estudada e orientada em suas manifestações naturaes, sentimentos e idéas. As educadoras acompanham-na em seus actos espontaneos para applicar-lhe processos especiaes, desenvolvendo-lhe as boas tendencias e corrigindo as que não o forem. Trabalham de accordo com o interesse e occupações naturaes da creança. E' a auto educação que resume todo o trabalho da Escola Maternal, como sustenta a pedagogia moderna. A Escola Maternal tem por fim prestar cuidados ás creanças de operarios, educando-as e proporcionando-lhes condições favoraveis ao seu desenvolvimento normal. Forma-lhe o character pela selecção dos trabalhos quotidianos, inculcando-lhes no espirito principios fundamentaes de educação. Desperta na creança sentimentos de justiça e caridade, tornando-a verdadeira em suas acções. Educa a creança preparando-a para a vida pratica. Na Escola Maternal a creança é estudada e orientada em suas manifestações naturaes, sentimentos e idéas. As educadoras acompanham-na em seus actos espontaneos para applicar-lhe processos especiaes, desenvolvendo-lhe as boas tendencias e corrigindo as que não o forem. Trabalham de accordo com o interesse e occupações naturaes da creança. É a auto educação que resume todo o trabalho da Escola Maternal, como sustenta a pedagogia moderna. O grande fim da Escola Maternal reclama a disseminação dessas escolas para o que devem cooperar os industriaes visto serem elles os mais interessados. Seus operarios trabalhando, certos do amparo que é dispensado a seus filhos terá o seu esforço o maximo proveito. Considerando assim o problema, distribui regulamentos a Industriaes pedindo-lhes a devida atenção para assumpto tão importante. Mostraram-se entusiastas pela idéa, não tomando, porem, compromisso algum, atendendo á actual crise financeira que atravessamos. E' de esperar que o Governo que se tem empenhado nessa causa de tanto alcance social, encontre nos Industriaes apoio para a manutenção e desenvolvimento do que nesse sentido conta S. Paulo, considerado o primeiro Estado do Brasil em instrucção popular. Conhecedora do empenho dessa Directoria nesse assumpto transcendental de educação do povo, cumpre-me teheital-a bem assim o Governo do listado, na qualidade de funcionaria encarregada desse serviço. As escolas Maternaes merecem ser visitadas pelos dirigentes da Instrucção Publica do Estado, porque ellas attestam o seu esforço, levando o nome dos paulistas até o Extrangeiro, sob uma chuva de bençãos de mães que vêem seus filhinhos alvos de todo o conforto consciente, visando — a formação humana na integralização de suas faculdades. (a) Joanna Grassi Fagundes -- Inspectora especial das Escolas Maternaes e Creches (São Paulo, 1926, p. 337).¹¹

¹¹ Este trabalho optou por preservar a grafia original das palavras conforme encontradas nos documentos de origem.

Fica explícito que a criação de escolas maternas e creches na década de 20, também esteve vinculada à necessidade do governo de fomentar políticas públicas que atendessem aos novos desafios sociais trazidos pela industrialização. O apoio dos industriais e a participação do Estado eram fundamentais para o sucesso e a expansão dessas instituições, que se configuravam como pilares de uma política social de atendimento às crianças pequenas em detrimento da mão de obra nas indústrias.

Em resumo, as creches e escolas maternas na década de 1920 desempenharam um papel crucial na interseção entre industrialização, educação e direitos sociais, criando um sistema de apoio para as mulheres trabalhadoras e suas famílias, ao tempo em que cuidavam e educavam suas crianças.

Antes de deixar o cargo, Pereira Ignácio participou de uma assembleia onde propôs a criação de uma Caixa Médica, sob responsabilidade da fábrica, para substituir a Sociedade Beneficente. Durante a assembleia, ele destacou as vantagens da Caixa Médica, que seria exclusivamente administrada pela fábrica, enquanto as contribuições dos sócios seriam mantidas. Antonio Pereira Ignácio enfatizou os benefícios que os operários obteriam com essa mudança:

[...] a caixa médica criará um “creche”, azilo este onde se recolherão as crianças menores de dous annos cujas mães estejam a trabalhar na fábrica, manterá um médico, um pharmaceutico residente aqui, uma pharmacia, onde por modicos preço os associados encontram tudo o que precisem, uma parteira e um dentista; organizará um fundo especial destinado á higyene publica. Terminando o sr. Pereira Ignácio concitou os operários a freqüentarem as escolas nocturnas mantidas pelo Banco União e que si as já existentes não bastassem seriam augmentadas. Porque a instrucção é a luz vivificante da nossa alma, o pão do nosso espírito que fortifica e nos anima a trilhar a senda áspera da vida [...] (Cruzeiro do Sul, 20 set. 1914, p. 2).

A obrigatoriedade da instalação de escolas maternas nas fábricas foi estabelecida pelo artigo 87 do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, o qual regulamentou aspectos significativos do setor industrial e promoveu mudanças relevantes para a época. Esse decreto, por sua vez, regulamentou a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, ambas promulgadas na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil.

As escolas maternas só poderão ser freqüentadas por filhos de operários e que tenham mais de 3 e menos de 8 annos de idade, e não soffram de moléstia contagiosa. Nesta cidade cogita-se a possibilidade de se instalarem duas escolas que deverão funcçionar das 8 ás 17 horas de accordo com a lei (Cruzeiro do Sul, 4 abr. 1922, p. 2).

Durante esse período, considerava-se a criação de uma escola maternal na vila operária de Votorantim/SP. Em 26 de março de 1924, o jornal *Cruzeiro do Sul* anunciou que a Secretaria da Agricultura estava realizando o levantamento da planta da escola maternal de Votorantim/SP. Em 30 de abril de 1924, foi aprovado o Regimento Interno das Escolas Maternais do Estado por meio de decreto.

O diretor geral da instrução pública, junto com uma comitiva de educadores, visitou Votorantim para avaliar as instalações oferecidas pela Fábrica Votorantim para a futura creche e escola maternal.

[...] seguiram todos para Votorantim em bonde especial, posto á disposição pela administração da fábrica allí localizada, afim de ser examinada pelos distintos educadores a casa que a fábrica Votorantim oferece para provisoriamente ali se instalar a segunda escola maternal official do Estado. Alvo da proverbial gentileza dos altos funcionários daquele estabelecimento industrial, srs. José Ermírio de Moraes, cap. Augusto César do Nascimento Filho e dr. Gastão Bierrembach Lima. Aceitaram a oferta da casa em que ate há bem pouco funcionou o Hotel e Pensão Votorantim. A nova escola, que feita no prédio ligeiras adaptações, deverá se instalar em começos do próximo mez de abril, será mais um centro proveitoso de educação da infância que virá beneficiar o nosso meio operário (*Cruzeiro do Sul*, 15 fev. 1925, p. 2).

A notícia do jornal mencionava a possibilidade de instalação dessas escolas em duas fábricas: a fábrica Santa Rosália e a Fábrica de Tecidos Votorantim, devido ao grande número de operários que empregavam e ainda, o fato da inspetora das escolas maternais visitar os locais para instalação:

Encontra-se nesta cidade a sra. professora d. Joanna das Graças Fagundes, inspetora das escolas maternas. Essa autoridade visitou hontem a escola maternal de Santa Rosalia, onde foi recebida pela respectiva directora sra. prof. Isoraida Vieira Soares, e teve da visita que fez a melhor impressão. D. Joanna Fagundes veio também com o fim de tratar da instalação da escola maternal do Votorantim, (*Cruzeiro do Sul*, 16 jul. 1925, p. 2).

É importante destacar que, na época, não havia formação específica para o trabalho com crianças na fase pré-escolar, nem mesmo nos cursos de formação de professores (Escola Normal), devido à escassa oferta dessas instituições no estado. Para ocupar o cargo de Inspetora Especial de Escolas Maternais e Creches, a professora Joana Grassi Fagundes foi escolhida por seu vasto conhecimento, adquirido ao longo dos 30 anos em que atuou no Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Praça (mais tarde chamada Caetano de Campos), sendo responsável pela supervisão e pela formação das professoras para o trabalho nas escolas maternais.

Nomeada em 18 de junho de 1925 por decreto assinado pelo então Secretário da Instrução Pública, José Manoel Lobo, como Inspetora das Escolas Maternais e Creches, Joana Grassi Fagundes, era até aquele momento

inspetora do Jardim da Infância da Escola Normal da Praça, cargo assumido em 1909, depois de atuar como professora jardineira desde 1896 na mesma instituição. Golombeck (2016), afirma que Dona Joaninha, como era chamada, nasceu em Rio Claro (SP) em 1877, mostrando talento como pianista desde os primeiros estudos do instrumento na infância. A família mudou-se para São Paulo, onde a então adolescente ingressou na Escola Normal destacando-se e chamando a atenção do diretor da instituição Gabriel Prestes, que a convidou a fazer parte da primeira equipe de “jardineiras” do Jardim de Infância da Escola Normal da Praça (Lira; Nascimento; Polli, 2024, p. 2).

No ano de 1925, ocorreu a visita do Inspetor da 4^o Zona de Ensino, responsável pelo Distrito de Sorocaba, o qual enfatiza a força do trabalho e os imigrantes do distrito e evidencia a necessidade de escolarizar essa nova clientela:

Como inspetor da 4.^a zona de ensino, de julho de 1925 a janeiro vigente, cumpro o grato dever de apresentar a V. Excia. em suas linhas geraes a exposição synthetica dos trabahos alli realizados e bem assim, algumas suggestões tendentes a beneficalia, nas suas necessidades mais urgentes.

A ZONA

A 4.^a zona escolar, a maior de todas, é tambem a mais desprovida de escolas. Estendendo-se pelos vastos latifundios do sudoeste paulista, servida pelas estradas Sorocabana e Noroeste, é constituida, principalmente, pela parte mais nova e florescente da lavoura cafeeira do Estado. Alli, em pleno sertão, onde se viram tombar hontem as matas seculares, alinha-se hoje, ondulando pelas collinas, vestindo-as, o mar dos cafezaes...

Povos de todas as raças imigrantes de todas as nacionalidades alli labutam lavrando a terra ao lado do caboclo, e se enriquecem, enriquecendo o nosso Patrimonio. Gente humilde, gente inculta, que com as luzes do a-b-c, deverá beber nas nossas escolas, o amor pela terra que a agasalhou, que lhe viu nascer os filhos, brasileirinhos da nova geração.

Escolas que alphabetizem, que nacionalizem, impõem-se alli como um dever de humanidade e de patriotismo.

Zona florescente e nova, em que os nucleos, as povoações, as cidades com que brotam do solo agradecido e retribuidor, novas circunscrições do Estado, novos districtos, novos municipios se impõem e são creados dia a dia (São Paulo, 1926).

A Fábrica de Tecidos Votorantim, alvo da possível instalação da escola maternal, foi inicialmente propriedade do Banco União de São Paulo e, posteriormente, de Antonio Pereira Ignácio, que foi fundamental na formação da vila operária e do atual Grupo Votorantim. Nas primeiras décadas do século XX, o setor industrial se expandiu em Sorocaba e no distrito de Votorantim. A vila operária era composta por casas destinadas aos trabalhadores da fábrica Votorantim.

No dia 7 de janeiro de 1926, foi assinado o decreto instalando a escola maternal em Votorantim, sendo nomeadas as seguintes pessoas: diretora professora Rita Vilela, que era professora na escola maternal de Santa Rosália, em Sorocaba; vice-diretora Noêmia Dias de Aguiar, adjunta do grupo escolar

Visconde de Porto Seguro. Para professoras foram nomeadas: Leontina de Castro, Oswaldina Bompani, Esther Piedade e Maria Luisa Jacowisky. Para auxiliares foram nomeadas: Maria Conceição Duarte, Eliza Sampaio, Cinira Teixeira e Alice Rebouças. Para porteiro foi nomeado Joaquim Monteiro Barros (Dessoti, 2007, p.189).

Constata-se que em março de 1934, ao visitar o Brasil, o jornalista português Osório de Oliveira procurou Paulo Prado, um dos maiores industriais do país, para saber quem deveria visitar. Ouviu dele um conselho peculiar:

Intrigado, o jornalista seguiu a sugestão, e espantou-se com o que viu na vila de Votorantim: 1100 casas da empresa para trabalhadores; 5 mil operários; uma produção quatro vezes maior que na época da fundação. Mais do que os números da produção, chamaram sua atenção os equipamentos sociais existentes, numa época em que ainda não havia legislação trabalhista: “As casas, de bom aspecto, possuem água, esgotos e luz. Para os religiosos, há uma igreja católica e outra protestante!

Para seu divertimento, têm os trabalhadores um teatro, um cinema, um campo de futebol e uma piscina. As mães têm uma creche ou uma escola maternal onde deixar as crianças. Além disso, Votorantim possui um grupo escolar para os filhos crescidos dos trabalhadores. Um açougue frigorífico e um grande armazém fornecem os gêneros pelo preço do custo. Não falta, é claro, a assistência médica, num pavilhão próprio da Santa Casa” (Caldeira, 2007, P. 69).

Para compreender a instalação da escola maternal, importante destacar como era a organização das Vilas Operárias (locais pensados como moradia para os trabalhadores das indústrias, os quais tinham alocados às fábricas, as escolas maternais). Com o advento da industrialização no estado de São Paulo, sobretudo no município de Sorocaba, onde Votorantim ainda era distrito e não havia sido emancipado, houve a necessidade de ampliação do mercado de trabalho, abrindo espaço para a formação da classe operária, trazendo uma nova situação social e concretizando, assim, novas relações entre capital e trabalho, conforme analisa Carmo:

Essa nova situação traz novos estratos sociais emergentes que se avultam nas ruas de algumas cidades criando e concretizando novas relações de produção entre o capital e trabalho. Essa relação cede lugar para as velhas relações entre proprietários e escravos e vem consolidar uma nova situação social. Em Sorocaba essa nova situação já se reporta ao início da construção da ferrovia em 1872 e depois das fábricas N. S. da Ponte (1882) e de outras. Essa nova situação pode ser constatada nos locais de moradia desse operariado imigrante as chamadas vilas operárias, que era geralmente próximo ao local de trabalho. A fábrica de Votorantim localizada a 6 quilômetros de Sorocaba construiu praticamente uma ‘cidade operária’, que nos anos de 1913 acomodava 3.000 operários e tinha no seu âmbito jardins públicos, clubes, escolas, lojas e iluminação elétrica (Carmo, 2006 p. 3).

Essas relações de trabalho, se corporificam com a inserção das indústrias na cidade. Para que as indústrias existissem, bastava que o dono do capital comprasse um território ou área para a sua instalação. O capitalista que adquiria uma área podia construir o estabelecimento. Fato esse, que justifica a instalação da vila operária em Votorantim/SP e conseqüentemente a implantação da escola maternal na vila operária. Para compreender as características da vila e o que impulsionou a instalação da escola maternal, Kishimoto revela:

Esse empresário organiza, à semelhança de outras empresas de grande porte, um serviço de assistência social aos seus operários que comporta uma vila operária com quadra de tênis, cinema, campo de futebol, esgotos, água encanada, eletricidade, armazéns, igreja e restaurante. E nessa vila que se instala a segunda escola maternal subsidiada pelo governo estadual com a assinatura de acordo entre Pereira Ignacio, diretor da sociedade anônima Fábrica Votorantim, e a Secretaria do Estado dos Negócios do Interior, no dia 9 de julho de 1925, para a instalação da Escola Maternal e Creche em sua fábrica, nos termos da lei nº 2.014, de 26 de dezembro de 1924, e do decreto nº 3.847, de 14 de maio de 1925 (Kishimoto, 1986, p. 250).

As conseqüências da implantação da escola maternal na inserção do trabalho das mães na fábrica de tecidos de Votorantim, considerando uma análise histórica da realidade vivida pelas mães operárias que tinham garantia do trabalho com vistas ao atendimento de seus bebês nas escolas maternais se faz premente. A inserção das mães como operárias na fábrica e a garantia de acolhimento de seus filhos enquanto trabalhavam, marcam uma percepção benevolente dos atores que ofereciam a moradia, o trabalho, o lazer e a garantia de uma escola para deixar seus filhos para que “pudessem trabalhar”. Embora esses trabalhadores tivessem moradia, energia elétrica, lazer, trabalho e creche, seus salários, de maneira velada, pagavam por esses elementos, considerando a baixa remuneração e as horas de trabalho exorbitantes. Vemos, então, um cenário que marca a força que o capital exerce sobre o indivíduo trabalhador, como argumenta Carmo:

Na gênese desse processo fabril, sob o ponto de vista da formação do processo de trabalho, há implicações que privilegiam a fábrica nas formas de sujeição do trabalho ao capital, de um lado, e que encontram oposição, de outro. Nessa relação de sujeição e oposição, no espaço da dominação do capital sobre o trabalho, se desenvolvem e se adquirem mecanismos que se explicitam na imposição de uma nova divisão de trabalho através da sua desqualificação, na determinação do salário e na duração do tempo de trabalho (Carmo, 2000, p. 6).

As trabalhadoras da vila operária estavam sujeitas aos mecanismos de controle do trabalho, levando em conta o espaço de dominação da fábrica sobre essas mulheres. Dentro dessa moderna indústria, a força de trabalho surge como forma de apropriação do lucro para o

modo de produção capitalista, com baixos salários e longas jornadas de trabalho. Essas constatações foram feitas pelos próprios operários, quando através do jornal “O Operário”, difundiam as informações a respeito de suas condições de trabalho, abrindo espaço para reflexões e posicionamentos frente a esse cenário. O jornal ia registrando a maneira em que a força do trabalho era desempenhada com baixos custos e exploração dos operários. Para compreender esses apontamentos, segundo o jornal, a média salarial na indústria têxtil era de 40\$000 réis para homens adultos e 17\$000 réis para os menores em 1911. (O Operário, Anno III, nº 101, 19/12/1911, p. 2).¹²

Segundo Silva (2000) os dados de projeção dos gastos para a manutenção familiar composta de quatro pessoas (homem, mulher e dois filhos), já atingiam o salário mensal ganho. Só com a necessidade da alimentação o gasto era de 41\$930 (quarenta e um mil, novecentos e trinta réis). Valores apenas somados para o feijão, arroz, farinha, frangos, carne de porco e toucinho, o que tornava imprescindível o trabalho da mulher e das crianças.

Após caracterizar a força do trabalho e a formação da classe operária é primordial compreender que as escolas maternais tinham como objetivo o atendimento às crianças com vistas ao capital. Essa questão traz consigo uma ideologia, em que a industrialização era sinônimo de progresso, uma ideia ilusória que despertava o interesse das operárias com a esperança de que o trabalho garantiria sua emancipação. De acordo com o jornal “O Operário”, essas mulheres trabalhavam e produziam em quantidade e tempo igual aos homens, no entanto, com um valor salarial inferior, além dos abusos que sofriam. Aos olhos do capital, elas produziam igual ou mais que os homens, levando em conta os lucros que davam às indústrias, justificado pela forte presença das mulheres nas fábricas têxteis.

Atrelando essas considerações à educação, segundo Saviani (2013), a educação sempre tem seus objetivos, que se analisados a partir da problemática do trabalho, sempre estão atrelados ao tipo de homem que a sociedade pretende formar.

Realizando uma análise prévia do que os pesquisadores tratavam a respeito da escola maternal, apontam-se os registros existentes da primeira instituição da cidade de Votorantim, os quais trouxeram uma realidade vivida por mães operárias que tinham a garantia do seu labor concomitantemente ao atendimento de seus bebês, iniciando assim, a implantação da primeira

¹² Numa estimativa aproximada, em 1911, 1 mil-réis (1\$000) tinha um poder de compra equivalente a algo entre R\$ 100 e R\$ 200 nos dias atuais, dependendo do índice de atualização utilizado. A partir dessa estimativa, pode-se calcular o valor de outras quantias mencionadas. Por exemplo, **40\$000 réis**, que eram destinados aos homens adultos, corresponderiam a aproximadamente entre R\$ 4.000 e R\$ 8.000 em valores atuais. Já os **17\$000 réis**, direcionados aos menores, teriam uma equivalência aproximada entre R\$ 1.700 e R\$ 3.400 em valores contemporâneos.

escola maternal em Votorantim, denominada “Escola Maternal e Creche Votorantim”. Essa instalação foi regida por um decreto estadual que estabeleceu o Regimento Interno das Escolas Maternais:

Da instalação Artigo 1.º - Onde houver continuidade do ensino e o exigirem as necessidades sociaes, o Governo installará Escolas Maternaes (Lei 1750, art. 1.º, § 1.º) Artigo 2.º - O Governo installará Escolas Maternaes junto ás fabricas cujas direcções assumirem o compromisso de 1.º - Fornecer local conveniente a juizo do Governo, para 120 alumnos, pelo menos durante o prazo mínimo de tres annos ;2.º - Fornecer alimentação necessaria para esse número de crianças durante prazo identico. Artigo 3.º - Durante as horas de trabalho, serão recebidas nas Escolas Maternaes os filhos dos operarios, aos quaes será proporcionada educação analoga á dos jardins da infancia. Artigo 4.º - Haverá em cada Escola Maternal quatro classes nas quaes serão distribuidos os alumnos, segundo o seu desenvolvimento (São Paulo, 1924).

Considerando as relações de poder no sistema capitalista, evidencia-se uma relação de hegemonia entre os dominantes e os dominados, especificamente nas relações marcadas na Vila Operária, onde os donos das fábricas estabeleciam uma relação de consenso espontâneo, uma função subalterna de hegemonia social e de governo político do grupo dominante. Paralelo a isso, Ribeiro (1994), traz uma análise da educação calcada nos interesses da burguesia, salientando a importância do posicionamento político frente à essas questões, fortalecendo a ideia de que as relações de poder devem ser de luta e resistência. Assim, assevera o autor:

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas (Ribeiro, 1994, p. 9).

Essa análise destaca que a educação destinada pela burguesia à massa popular está calcada na hegemonia de classe, que visa o controle, a disciplina e a exploração da força de trabalho. Fatores que ratificam a ideia do autor em relação à luta pela emancipação do ser humano.

Isto posto, defende-se a necessidade de compreender a organização da escola maternal e a organização das Vilas Operárias. Analisar como o consenso se manifesta nas relações de trabalho. Para além disso, o conceito de hegemonia é central para a compreensão da luta política e social e, neste caso, a luta das mulheres trabalhadoras.

Pensando no processo histórico que levou ao surgimento das escolas maternas, no que diz respeito às metodologias de ensino, traremos Froebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827), além das legislações da época que regiam as instalações das escolas maternas.

Analisar o processo histórico da origem da escola maternal em Votorantim/SP, é considerar que é do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam a ordem anterior e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem. A história se desenvolve por contradições e, neste caso, também a história da escola maternal em Votorantim deve ser percebida no conjunto das transformações, sobretudo observando as lutas contra hegemônicas no seu interior, como defende Saviani:

A distribuição das concepções pedagógicas ao longo da história da educação brasileira feita nos tópicos anteriores se baseou na noção de predominância ou hegemonia. Ou seja, a cada período corresponde a predominância de determinada concepção pedagógica, sendo isso o que diferencia os períodos entre si. Obviamente, essa forma de periodizar não deve excluir as ideias não predominantes, mesmo aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia. A história das concepções pedagógicas precisa, pois, incorporá-las em algum grau. É o caso, por exemplo, das concepções libertárias que tiveram um papel importante na pedagogia do movimento operário especialmente nas duas primeiras décadas do século XX (Saviani, 2005, p. 22).

Pensar sobre as origens, nos faz refletir que o óbvio não é tão óbvio. O atendimento às crianças pequenas vai além das questões pedagógicas e assistencialistas pautadas no período do surgimento da escola maternal. A análise documental prévia, centrada no período indicado, revela que o trabalho da mulher e o avanço do capitalismo, marcam a implantação dessa escola em Votorantim, reforçando a ideia de Brandão (1982):

Só que, a propósito do óbvio, eu tenho dito e redito que uma das coisas que eu descobri, sobretudo no meu exílio longo, é que nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e toma a obviedade na mão, e dá uma rachadura na obviedade, e tenta entrar na obviedade para vê-la desde dentro e de dentro e por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio (Brandão, 1982, p. 92).

Sob essa ótica, esse percurso revela um ato político. A educação é libertadora, informa, transforma, revoluciona. Cabe salientar que o percurso formativo é político, uma vez que nada é natural, tudo é uma construção social. A obviedade nesse é trãnsfuga, pois sabe seus limites para não virar devaneio. Essa reflexão sobre a obviedade das coisas, reforça o caráter político e educacional dessa pesquisa, indo para além do que seria estático e invariável.

De acordo com o Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que institui o Código de Educação do estado de São Paulo e abrange as políticas educacionais das escolas maternas e fixa a faixa etária atendida:

A educação pública no Estado de São Paulo compreende:

- a) a educação pré-primária, ministrada nas escolas maternas, em curso de dois anos, a crianças de 2 a 4 anos; e nos jardins da infância, em curso de 3 anos, a crianças de 4 a 7 anos;
- b) a educação primária, ministrada a crianças de mais de 7 anos nas escolas isoladas, em curso de 3 anos; nos grupos escolares, em curso de 4 anos;
- c) a educação pré-vocacional, ministrada no Curso Pré-vocacional, que é o 5.º ano do grupo escolar. (São Paulo, 1933, s/p).

A concepção de “consenso”, de acordo com o dicionário Gramsciano citado por La Porta (2017), é uma relação que se estabelece entre quem governa e quem é governado, evidenciando a dominação da luta política na sociedade, na qual uma classe exerce força sobre a outra, mas não pode ser mantida apenas pela força, mas também requer um acordo cultural e ideológico entre as classes dominantes e dominadas. No caso em questão, estabelecendo assim, uma relação entre a fábrica e seus operários, o capital e a força do trabalho, a indústria e a mulher operária. Essa análise mostra como o consenso se manifesta nas relações de trabalho. Para além disso, o conceito de hegemonia é central para caracterizar a luta política e social.

Gramsci ressalta sobre hegemonia política:

A direção política torna-se um aspecto de domínio, quando a absorção das elites das classes inimigas leva à decapitação dessas e à sua impotência. Pode e deve ser uma “hegemonia política”, mesmo antes da chegada ao Governo, e não necessita contar somente com o poder e a força material que ele dá para exercitar a direção ou hegemonia política (Gramsci, 2007, p. 41).

Em 1926, ano que iniciou o atendimento das crianças nas escolas maternas em Votorantim, foi publicada uma reportagem no jornal *Cruzeiro do Sul*, intitulada “Como se passa um dia na Escola Maternal e Creche Votorantim”, com relatos sobre o que foi observado na escola. Assim deu-se o registro desse momento, afirmando que a Escola Maternal e Creche de Votorantim era um dos estabelecimentos de ensino “pré-primário” dos mais importantes de todo o estado de São Paulo, tanto pelo elevado número de alunos como pelos métodos modernos de ensino, embasados em autores consagrados dentro da pedagogia como: Fröebel,

Como vimos, as creches maternas foram instituídas com o intuito assistencial e seu caráter foi se modificando através das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, em especial das mulheres. Além de reivindicarem um lugar seguro para que as crianças ficassem enquanto os pais trabalhavam, esses movimentos buscavam as vagas nesses espaços com garantia de alimentação e todos os cuidados que demandam uma criança.

O termo “escola maternal” foi criado na França em 1840 pela inspetora Pape-Carpantier como denominação para as salas de asilo¹⁵. Essa definição diferencia as escolas maternas dos asilos infantis, destacando uma finalidade educativa para as primeiras, ao contrário dos asilos que se destinavam à guarda e cuidado de crianças. O preconceito contra esses espaços levou à mudança na definição, já que os asilos atendiam principalmente crianças pobres e abandonadas.

A partir da década de 1920, começou a emergir um caráter pedagógico vinculado ao assistencialismo. Com o crescimento da industrialização, a classe operária passou a ser o principal público-alvo das escolas maternas, que foram criadas para atender os filhos dos trabalhadores. Essas escolas regulamentavam o ensino gratuito nas instituições públicas, abrangendo tanto a educação primária quanto a educação maternal, com o objetivo de promover a inclusão e o desenvolvimento das crianças em idade escolar. O Decreto também estabelece as diretrizes para a educação pública no Brasil. (BRASIL, 1924, p. 1) estabelece no Decreto nº 3.708, de 30 de abril de 1924:

DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA MATERNAL

CAPÍTULO I

Da instalação

Artigo 1.º - Onde houver continuidade do ensino e o exigirem as necessidades sociais, o Governo instalará Escolas Maternas (Lei 1750, art. 1.º, § 1.º).

Artigo 2.º - O Governo instalará Escolas Maternas junto às fábricas cujas direções assumirem o compromisso de:

1.º - Fornecer local conveniente a juízo do Governo, para 120 alunos, pelo menos durante o prazo mínimo de três anos;

2.º - Fornecer alimentação necessária para esse número de crianças durante o prazo idêntico.

Artigo 3.º - Durante as horas de trabalho, serão recebidas nas Escolas Maternas os filhos dos operários, aos quais será proporcionada educação análoga à dos jardins da infância.

Artigo 4.º - Haverá em cada Escola Maternal quatro classes nas quais serão distribuídos os alunos, segundo o seu desenvolvimento.

¹⁵ Aprovada pelo decreto 2 de agosto de 1881, art.1º: “Les écoles maternelles (salles d'asile, publiques obres, soul établissements d'éducation vù les enfants desdus sexes recoivent les soins que reclame leurs developpement psysique, intellectuel et moral” (Matrat,1881, p. 3).

§ único - Cada classe, que deverá conter no mínimo 20 alunos, e no máximo 40, será regida por uma professora auxiliada por uma substituta (Brasil, 1924, s/p).

Fica evidente que o regimento das escolas maternais prevê um trabalho análogo aos jardins de infância. Froebel acreditava que a educação precoce deveria ser uma extensão natural do ambiente familiar e que a atividade lúdica era essencial para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Evidentemente, Froebel já apontava uma preocupação com o brincar e a ludicidade infantil enquanto objeto promotor de cultura:

Comenius (1957), no século XVII, propunha a escola maternal para a ação dos pequenos sob a responsabilidade da mãe. Froebel avançou, propondo uma educação que integra o cuidado e a educação do bebê em casa, sob os cuidados dos membros da família, e criou uma proposta de aprender brincando para a criança menor de 3 anos (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 47).

Segundo Froebel (1887, p. 69-70), citado por Arce (2004, p. 14), a mãe é quem estimula o desenvolvimento interno da criança através do amor que permeia o ambiente familiar, auxiliando, dessa maneira, no crescimento de acordo com os desígnios divinos e em harmonia com eles.

Todo o aconchegante amor de mãe procura despertar o sentimento de comunidade que existe entre a criança e o pai, irmão, irmã, o qual é tão importante, quando ela diz, “ama seu papai”, ou quando ela carinhosamente passa a mão da criança sobre a bochecha do pai, “querido papai”; ou “ame sua pequena irmã” etc. Adicionando, assim este senso do que é comunidade como um germe glorioso do desenvolvimento, o amor da mãe busca também através deste movimento conduzir a criança a sentir sua própria vida pulsando.

Froebel acreditava numa educação voltada para as brincadeiras das crianças, acreditando que elas “são as folhas germinais para a vida superior”. Analisando essa concepção, atrelada à realidade das crianças usuárias da escola maternal, fica evidente o motivo pelo qual o regimento interno das escolas maternais sugere os jardins de infância como indicativo de proposta. Pensando numa atuação na escola maternal para além do cuidado, onde mães estão no mesmo ambiente que seus bebês, esse fato elucidada a ideia de uma pedagogia estreitamente ligada às crianças e ao seio materno. Froebel era a favor do cultivo da vida social livre e cooperativa, assim era a definição do jardim de infância como afirma Dewey:

O projeto pedagógico froebeliano nasce e desenvolve-se em meio a esses conflitos ideológicos, como um projeto emancipador de educação infantil, posto que, desde o século XVIII, na Alemanha, diferentemente do que ocorreu em outros países da Europa, perseverou uma ideologia romântica de liberdade que se distanciava do caráter de restauração preconizado por outras ideologias.

O jardim-de-infância de Froebel tomou-se conhecido pelo cultivo da vida social livre e cooperativa, que destoava de tendências político-sociais restritivas e autoritárias que persistiam na Alemanha, as quais impossibilitavam pensar a continuidade do mundo exterior no interior da instituição infantil (Dewey, 1958, apud Pinazza; Kishimoto, 2006, p. 38).

Desde a inauguração do primeiro jardim de infância no Brasil, em 1875, discute-se a importância desse modelo educacional para as crianças pequenas. Entretanto, a falta de compreensão sobre os objetivos da pré-escola e sua função educativa fez com que muitos políticos e educadores associassem essas instituições a obras assistenciais de caráter religioso. Em 1879, o senador Junqueira, por exemplo, considerava o jardim de infância como uma simples “instituição de caridade para crianças desamparadas”.

De forma semelhante, durante uma Exposição Pedagógica de 1883 no Rio de Janeiro, Alberto Brandão afirmou que o jardim de infância era útil apenas em um contexto em que as mulheres tinham o papel exclusivo de cuidar dos filhos. Outro especialista presente no evento caracterizou as instituições infantis como uma "imitação inconsciente de países industrializados", descritas como um "luxo" para uma sociedade em que a mulher era vista apenas como "geradora de filhos" e não como parte da força produtiva, criticando a ideia de afastar precocemente a criança do convívio materno (Kishimoto, 1986, p. 53-57).

Constata-se no documento “Formação e atribuições da equipe da escola maternal”, arquivo de uma conferência gravada e transcrita no ano de 1975, a configuração da equipe das escolas maternais e suas atribuições. A equipe de trabalho era composta por diretores, educadores, assistentes sociais, auxiliares e serventes. Assim, mostra o documento:

FORMAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DA EQUIPE DA ESCOLA MATERNAL

A equipe de trabalho de nossas Escolas maternais, constitui-se de Diretores, educadores, assistentes sociais, auxiliares e serventes. Vamos começar pelos mais simples:

Serventes e auxiliares: são os responsáveis pelos cuidados materiais e pela limpeza da Escola, assim como a cozinheira. Não se exige deles uma formação especial. O indispensável é que sejam bons profissionais e que gostem de crianças. Escolhidos pela diretora da Escola, são pagos pela municipalidade. Assistentes sociais: Pagos pela municipalidade, escolhidos pela Diretora da Escola com a aprovação da Inspetora da Escola maternal. Sua formação é bem distinta: Podem ser professores aposentados aos 55 anos, que desejem continuar trabalhando até os 65 anos. Ou, são professoras que se afastaram quando tiveram filhos e desejam voltar a trabalhar. Em geral, são professoras formadas que possuem o primeiro diploma que lhes dá o direito de lecionar. Sua função é substituir as professoras titulares em casos de doença, ou depois do término das aulas, enquanto os pais não chegam para buscar as crianças. Organizam jogos, contam histórias, cantam, mas somente isto. Estas substituições só são feitas em prazos curtos imprevistos. Em Paris, estas auxiliares ou assistentes sociais, fazem um pequeno curso de 3 meses para se

ocuparem das crianças nos hospitais. Sempre com o mesmo objetivo de recrear as crianças. São chamadas “animadoras”, mas não de professoras. Professoras: São as verdadeiras responsáveis pelo trabalho educacional. Diplomadas pelas Escolas Normais cujos professores são catedráticos de nível universitário. Os candidatos às Escolas Normais são admitidos através de concurso após a conclusão do 1º grau. (Arquivo pessoal, 1975).

Nesse mesmo arquivo, é descrito como era planejada a estrutura de uma escola maternal, desde os equipamentos até sua estrutura física. Essa dinâmica era pensada com o intuito de atender as reais necessidades das crianças. Na França, segundo dados dessa conferência, a prefeitura fornecia verbas para construção e equipamentos escolares, além de contar com arquitetos especializados em construções escolares. O ministério da educação reuniu um grupo de arquitetos especializados e pediu-lhes que explicassem como são as crianças e por que as escolas são feitas para elas? E os arquitetos não tinham a menor ideia do que era uma criança. Isso aponta um olhar para as necessidades das crianças nos aspectos físicos, afetivos e psicológicos:

É preciso atender a todas as necessidades das criancinhas - físicas, afetivas e psicológicas. Primeiramente, a Escola maternal deve ser autônoma. Mas na França, nós procuramos, na medida do possível, construí-las perto uma escola primária, e às vezes ao mesmo tempo perto de creches. Nas grandes cidades, como Paris, procuramos resolver o problema de falta de espaço da seguinte maneira: - uma vez que é decidido construir uma escola primária, automaticamente decide-se também a construção de uma escola maternal. Há uma escola para os meninos, uma para as meninas e a maternal. Isto é chamado-grupo escolar (Arquivo pessoal, 1975).

Essa prática de agrupamento, tinha como objetivo permitir a colaboração entre escola maternal e primária, com o intuito de preservar a unidade do ambiente infantil. Nessa conferência, é apontado que na França, a escola maternal é autônoma, com seu pessoal e diretora. Essa última tem acesso a um apartamento para morar no local, e os professores se alojam gratuitamente ao lado das escolas. As escolas eram construídas, sempre que possível, em forma de “L” pensando nos grupos de 2 a 4 anos e 4 a 6 anos. O vestiário ficava fora das classes para acesso das duas turmas. Sugerem que toda escola maternal deva ter uma cozinha, podendo as serventes ocuparem esses espaços para descansar ou guardar suas “vassouras”. Cada classe tinha uma campainha para chamar as serventes. Ainda sobre o espaço físico das escolas maternais, é citado nessa Conferência:

O pátio escolar deve possuir arbustos e grandes árvores que ofereçam sombra e se possível, um pequeno bosque. Segundo Alexis Carrel, (médico francês) ele deve possuir pequenas elevações, para que as crianças possam, ao subi-las,

fortificar o coração. Necessita também ter uma faixa de areia com pelo menos 15 cm. de espessura, onde as crianças possam brincar. Esta faixa deve estar obrigatoriamente na sombra, ainda, se possível, deve ter uma pequena piscina com 15 cm. de água e com sólo anti-derrapante.

Seria bom, se a escola tivesse uma área onde as crianças pudessem cultivar a terra, pois o trabalho de jardinagem é extremamente educativo para as crianças. E ainda, uma pequena criação: galinhas, coelhos, um viveiro, um aquário etc. Se o terreno for bem grande, pode-se dividi-lo com arbustos (cerca viva) formando os "cantinhos" - será muito interessante - o cantinho de areia, o cantinho onde a professora conte estórias, pois se assim a criança vai sentir-se muito melhor. O pátio deve ter um grande gramado, e resto do espaço coberto de areia fofa, para não machucar as crianças, caso venha cair. E ainda uma pista de cimento em forma de "L" com os sinais de trânsito. Transcrita da gravação sem revisão de conferencista. (Arquivo pessoal, 1975).

Dialogando com as ideias de Froebel, as escolas maternais seguiam alguns objetivos que evidenciavam as concepções dos jardins de infância, reforçando a ideia de que a criança necessita da família e do meio para se desenvolver, e a proposta é que a escola maternal tivesse essa aproximação com as famílias e, mais importante, conceber a criança como centro das ações nessas instituições.

A predominância de motivações sociais na criação de estabelecimentos infantis revela o estágio inicial de desenvolvimento da educação infantil, um fenômeno comum em países que estavam começando a implementar essa área. A influência de educadores como Froebel, Pape-Carpantier, Agazzi, Montessori, Decroly, Dewey e outros foram gradualmente fortalecendo a dimensão educativa, destacando a importância do desenvolvimento físico, social, afetivo e intelectual das crianças. Nos estabelecimentos paulistas, inicialmente se define funções sociais, para depois se direcionar a objetivos educativos. Essa abordagem resulta em uma combinação de diversas teorias, observadas tanto no plano das ideias e especificações legais, quanto nas práticas docentes, refletindo a história universal da educação pré-escolar.

Como citado na 1ª Conferência da educação pré-escolar nas escolas maternais na França, em um evento em Genebra, representantes de 88 países discutiram temas como a falta de professores para turmas únicas e a importância da educação pré-escolar. A proposta de que a Escola Maternal é essencial para todas as crianças a partir dos 3 ou 4 anos foi aprovada por unanimidade, destacando as diferenças nas necessidades e no aprendizado da criança em relação ao adulto (1ª CONFERÊNCIA: A missão sócio-educativa na escola maternal na França, 1975).

3 FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM 1976: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL COM ÊNFASE NA ESCOLA MATERNAL

Nas últimas décadas, estudos de pesquisadores renomados, como Philippe Ariès (1981), Kuhlmann e Fernandes (2004), têm aprofundado a compreensão sobre a criança e a infância como categorias históricas, moldadas por relações sociais. Philippe Ariès, em sua obra fundamental sobre a história da infância, argumenta que o conceito de infância, tal como o entendemos hoje, é uma construção relativamente recente. No período medieval, o sentimento de infância era inexistente, e as crianças eram rapidamente integradas à sociedade adulta assim que atingiam um nível mínimo de autonomia.

Ariès utiliza a arte como fonte para demonstrar que a infância, enquanto categoria autônoma, só começou a ser representada na iconografia a partir do século XVIII, quando os retratos de família passaram a incluir as crianças como membros distintos do núcleo familiar. Segundo Ariès, a escola desempenhou um papel crucial na formação do sentimento moderno de infância. À medida que a sociedade passou a reconhecer a particularidade infantil, a educação formal emergiu como o espaço onde a criança era vista como um sujeito distinto do adulto.

Essa mudança na percepção da infância trouxe consigo uma transformação na função da família, que passou a assumir um papel moral e espiritual mais forte na formação das crianças. A educação, antes uma prerrogativa do direito privado, passou a ser encarada como uma responsabilidade social, com a escola tornando-se o principal local de aprendizado e disciplina.

A afetividade e o cuidado com as crianças, aspectos destacados por Ariès, também se refletiram na iconografia do século XVII, que passou a retratar a família com um novo sentimento de unidade e proteção. A escola, em sua nova função, não apenas retirou as crianças do convívio adulto, mas também instituiu um regime disciplinar rigoroso que, nos séculos XVIII e XIX, resultou na criação de instituições como os internatos.

No Brasil, as primeiras creches, surgidas no início da República, eram frequentemente associadas a asilos infantis, atendendo principalmente crianças órfãs e filhos de famílias indigentes em regime de internato. Essas instituições buscavam mitigar os graves problemas sociais decorrentes do processo de urbanização, atendendo mulheres e crianças em extrema miséria, cujo número cresceu nas áreas urbanas devido ao deslocamento de assentamentos pobres em busca de melhores condições de vida. No entanto, essas creches funcionavam sob

condições precárias de higiene, funcionando muitas vezes como verdadeiros depósitos de crianças (Kishimoto, 1986).

Havia uma crença de que as habilidades maternas, inclusive como naturalmente envolvidas, eram suficientes para qualificar qualquer mulher a cuidar e salvar crianças, uma vez que o objetivo principal dessas instituições era limitado a oferecer alimentação, higiene e segurança. Essas creches eram destinadas, em grande parte, a mulheres pobres e "de boa conduta" que precisavam trabalhar fora de casa.

De acordo com Civiletti (1991), na sociedade daquela época, os papéis atribuídos às mulheres eram bem definidos: as mulheres de classes mais ricas eram destinadas ao papel de mães, enquanto as mulheres pobres restavam trabalhar. Além disso, aqueles que, devido às suas condições de vida, não puderam exercer a maternidade segundo os padrões ideais estabelecidos eram frequentemente culpados, mesmo que de forma indireta.

Após essa análise, fica evidente que fatores econômicos e ideológicos foram fundamentais para o surgimento de creches e escolas maternas voltadas aos filhos de trabalhadores. Essas instituições tinham dois objetivos principais: possibilitar que as mulheres trabalhadoras pudessem deixar seus filhos durante o expediente e garantir a formação de uma futura força de trabalho, utilizando métodos disciplinares. Assim, essas creches se consolidaram como uma nova prática social voltada para a infância proletária, com o propósito de cuidar das crianças consideradas carentes e, ao mesmo tempo, atender às necessidades econômicas.

O crescimento dessas instituições aconteceu junto com a expansão da indústria, que levou mais mulheres a entrarem no mercado de trabalho. O atendimento era voltado principalmente para assistência básica e controle, estando ligado a organizações de assistência social, grupos religiosos, instituições filantrópicas ou até algumas empresas. O objetivo principal dessas creches era cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, sem se preocupar com a educação ou formação profissional das cuidadoras. Naquela época, acreditava-se que qualquer mulher, por possuir habilidades maternas consideradas naturais, ficaria comprometida para cuidar de crianças, garantindo apenas cuidados básicos como alimentação e higiene e segurança.

Na década de 70, foi reivindicada a inclusão da pré-escola como ensino obrigatório levando em consideração o crescimento exacerbado da população e a dificuldade de atendimento de todas as crianças, com foco na antecipação da alfabetização e, também, para suprir possíveis defasagens dos alunos, como cita Dr. Paulo Zingg Presidente Da Associação Paulista Da Imprensa Diretor Do Anhembi S/A:

E isso se estende violentamente, exigindo uma ação dinâmica sem precedentes. Além disso, a escola ativa criada pela Lei 5692¹⁶ está apresentando não apenas os problemas da evasão escolar que caracterizavam o antigo curso primário, com taxas de evasão de até 50% nos primeiros anos. Hoje, a evasão já alcança níveis superiores, como demonstrado pelo ensino municipal da capital, onde 130 mil crianças, num total de 250 mil, ficaram retidas nas férias para um esforço de recuperação. Foi impossível a essas crianças acompanharem os currículos escolares, porque a pré-escola não atingiu a dimensão necessária para prepará-las para ingressar na escola de grau superior. Essas crianças ficaram num desnível em relação às crianças das classes melhor aquinhoadas, que frequentam jardins de infância e escolas maternas, exatamente porque a pré-escola oficial não alcança a dimensão exigida pela evolução social (Zinng, 1975, s/p.).

A Lei nº 5.692/71 foi um marco importante na reorganização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo mudanças significativas com o objetivo de expandir o acesso à educação e universalizar o ensino básico:

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos. (Brasil, 1971).

A legislação introduziu a obrigatoriedade da Educação Primária, garantindo que todas as crianças entre 7 e 14 anos tivessem direito à educação, um passo crucial para a universalização do ensino fundamental. Além disso, criou o ciclo da Educação Pré-Primária (atualmente conhecida como Educação Infantil), destinado às crianças de 4 a 6 anos, como preparação para o ensino primário. No entanto, embora reconhecesse a importância dessa fase para o desenvolvimento infantil, a lei não conseguiu implementá-la de forma eficaz em todo o território nacional.

¹⁶ A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi um marco importante na história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito à organização e estruturação do ensino fundamental e à obrigatoriedade da escolarização no Brasil.

Outro aspecto relevante da Lei nº5.692/71 foi a unificação do sistema de ensino, com o objetivo de garantir oportunidades educacionais semelhantes em todo o Brasil. A criação da Educação de 1º grau, equivalente ao Ensino Fundamental, representou uma mudança importante, ao definir um ciclo de 4 anos de duração (1ª a 4ª série), ampliando a cobertura educacional.

O principal objetivo da Lei nº5.692/71 era promover a universalização do ensino básico, garantindo o acesso de todas as crianças à educação até os 14 anos e buscando diminuir as desigualdades educacionais no país. A iniciativa visava aumentar a escolarização e inserir o maior número de brasileiros possível no sistema educacional. Essa reforma educacional ocorreu no contexto do regime militar, quando o governo adotou a expansão da escolaridade como parte de um projeto de modernização da educação e da sociedade.

Apesar dos avanços proporcionados pela Lei, sua implementação enfrentou diversas limitações. A Educação Infantil, embora prevista, não foi efetivamente implantada em todas as regiões do país, e a infraestrutura das escolas era, em muitos casos, inadequada. Além disso, o sistema educacional apresentava disparidades regionais significativas e uma estrutura centralizadora que, muitas vezes, se mostrava ineficaz, com a falta de capacitação para os professores e a escassez de recursos, como afirma Dr. Paulo Zingg, Presidente da Associação Paulista da Imprensa, Diretor do Anhembi S/A:

Hoje a evasão mesmo na área metropolitana de São Paulo, alcançam níveis superiores e nós temos o exemplo do ensino municipal da capital, onde 130 mil crianças num total de 250 mil, ficaram retidas nas férias para um esforço de recuperação. Foi impossível a essas crianças acompanharem os currículos escolares. E isto porque a pré-escola não alcançou a dimensão necessária para preparar essas crianças. Para ingressarem na escola de 1º grau. Deixou essas crianças num desnível em relação crianças das classes melhor aquinhoadas pela sorte, daquelas que frequentaram os jardins de infância, e as escolas maternas, exatamente porque a pré-escola oficial não alcança a dimensão exigida à evolução social (Zinng,1975).

A Educação Pré-Primária (que corresponde à Educação Infantil) era destinada às crianças de 4 a 6 anos, mas não era obrigatória. A legislação reconheceu sua importância para o desenvolvimento infantil, embora não tenha implementado sua obrigatoriedade de maneira efetiva em todo o país.

Como afirma Merisse (1997, p. 46), o fato de a lei não implantar o ensino obrigatório da educação infantil, acentuou a discussão a respeito da importância dessa etapa da educação no sentido de escolarizar as crianças pequenas, de modo a prepara-los para o ensino o 1º grau,

acreditando que essa ação cessaria a evasão escolar e as dificuldades apresentadas pelas crianças no que se refere à defasagem de aprendizagem.

Em suma, a Lei 5.692/71 representou um importante avanço no reconhecimento do direito à educação para todas as crianças brasileiras e foi fundamental para a criação de um sistema educacional mais inclusivo. Contudo, sua aplicação prática revelou-se insuficiente em diversos aspectos, especialmente no que tange à implementação da educação infantil e à superação das desigualdades no acesso à educação de qualidade.

Nesse contexto, Merisse (1997, p. 46) aponta ainda, que, com essa situação, tanto a escola quanto a estrutura social foram isentas de suas responsabilidades, transferindo essas responsabilidades para a "criança carente". A educação pré-escolar passou a ser vista como algo preparatório e compensatório, com objetivos como: ampliar o acesso à educação infantil para melhorar o desempenho na escolaridade obrigatória, reduzir a defasagem idade/série no ensino fundamental, diminuir os índices de evasão e repetência na primeira série e, conseqüentemente, combater o analfabetismo no Brasil. Essas ações refletiram uma meta mais ampla de combate à pobreza e à desnutrição, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse período, programas de educação pré-escolar foram incentivados por organizações internacionais como a UNICEF e a UNESCO, e, a partir da década de 1990, pelo Banco Mundial.

A Constituição Brasileira estabeleceu a obrigatoriedade do ensino gratuito e obrigatório para crianças de 7 a 14 anos. Essa regra legal colocou a educação pré-escolar em uma posição inferior, ao ponto de tornar-se ilegal o uso de recursos financeiros destinados ao ensino fundamental para atender à educação pré-escolar. Ou seja, há um tratamento desigual, onde o ensino fundamental recebe prioridade em relação à educação infantil, o que acabou prejudicando a forma como os recursos são distribuídos.

Pontes, (1971), defendeu a necessidade urgente de uma reforma constitucional que reconhecesse a educação pré-escolar como parte essencial do sistema educacional brasileiro, destacando a importância de seu financiamento adequado para combater a marginalização dessa fase de ensino. Proposta de reforma constitucional para acabar com a marginalização do pré-escolar no Brasil. Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, Rio de Janeiro reforça que:

Portanto, a primeira conclusão a que chegamos em nosso trabalho é no sentido de que o Brasil deve, urgentemente, iniciar medidas de desestímulo à explosão demográfica ou, pelo menos, eliminar imediatamente os estímulos, para que isso não comprometa ainda mais, entre outras coisas, a qualidade do ensino. E, especificamente, sobre o "pré-escolar", o que nos diz o Professor Élio Monnerat. Perguntamos: no exame do panorama educacional brasileiro,

frequentemente se constata a incidência do erro gravíssimo de confundir a impropriamente chamada educação pré-escolar, que se inicia aos três anos de idade mental e termina na atual faixa etária de educação obrigatória, com a idade pré-escolar, que esta sim vai de zero aos seis/sete anos de idade, ou seja, até a faixa etária da educação obrigatória.

Para ser sincero, não nos parece acertada e feliz a própria expressão que usamos, "pré-escolar", porque pressupõe um autêntico e desastroso absurdo, responsável por indesejáveis mal-entendidos. Com efeito, o assim chamado "pré-escolar", "pré-primeiro grau", "pré-fundamental" é, a rigor, parte integrante da escola e, por isso mesmo, não pode ser indicada como se a precedesse e dela não fizesse parte.

Essa impropriedade se acentua ao constatar-se que, realmente, a própria Constituição Brasileira estabelece a obrigatoriedade do ensino gratuito e obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade. Esse imperativo constitucional submete a notória inferioridade de tratamento à fase de educação pré-escolar, a ponto de tornar ilegal o emprego de verbas destinadas ao ensino fundamental para fins de atendimento ao "pré-escolar". (Pontes, 1971, [n.p.]).

Monnerat, (1971), acentua que o Brasil, na época, deveria urgentemente adotar medidas para conter a explosão demográfica ou, ao menos, eliminar os incentivos à alta natalidade, com o intuito de não prejudicar ainda mais aspectos cruciais da sociedade, como a qualidade da educação. Ou seja, o professor argumenta que o crescimento populacional excessivo poderia sobrecarregar o sistema educacional, dificultando a melhoria da qualidade de ensino, criticando ainda o uso do termo "pré-escolar" para se referir a uma fase que, na verdade, é parte integrante da escola, e não uma fase que a precede.

A Constituição Brasileira¹⁷ estabelece a obrigatoriedade do ensino gratuito e obrigatório dos 7 aos 14 anos, e que isso acaba relegando a educação infantil a um segundo plano, colocando-a em uma posição inferior em termos de recursos e atenção, a ponto de tornar ilegal o uso de verbas destinadas ao ensino fundamental para atender à educação pré-escolar. Assim, o texto faz uma crítica à forma como a educação infantil é tratada no contexto da legislação brasileira, apontando a necessidade de uma reformulação e maior atenção a essa fase crucial do desenvolvimento infantil.

A educação, conforme estabelecido pela Constituição de 1967 com a Emenda Constitucional nº 1 de 1969, é considerada um direito de todos e um dever do Estado, sendo oferecida tanto no lar quanto na escola. O artigo 176 da Constituição afirma que a educação deve ser inspirada nos princípios da unidade nacional, liberdade e solidariedade humana. Além disso, garante que o ensino primário será ministrado em língua nacional e será obrigatório para

¹⁷ Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, com a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, Art. 176. Brasília, 1969.

todas as crianças entre sete e quatorze anos, com gratuidade nos estabelecimentos oficiais (Brasil, 1969).

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola [...]. § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais; III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; (Brasil, 1967).

De acordo com Rosemberg (2002), a educação pré-escolar compensatória assume um papel ideológico evidente, ao mascarar os verdadeiros fatores responsáveis pelo fracasso escolar e reforçar a ideia equivocada de que é possível superar a pobreza exclusivamente por meio da educação. No entanto, de maneira contraditória, a expansão dessa modalidade educacional evidencia o potencial que a educação de qualidade, aliada ao cuidado, pode ter no enfrentamento de problemas no desenvolvimento de crianças provenientes de famílias de baixa ou baixíssima renda. Nesse sentido, em sociedades com grandes desigualdades sociais, como o Brasil, a educação infantil torna-se uma “ferramenta” crucial para reduzir os efeitos adversos da pobreza no desenvolvimento infantil, ajudando a prevenir problemas de saúde e desenvolvimento nas famílias de baixa renda, e funcionando como uma estratégia de longo prazo para o desenvolvimento econômico. Assim, essa educação desempenha um papel importante na reprodução social, perpetuando um modelo de vida no qual a verdadeira superação da pobreza não é contemplada como um objetivo real.

No cenário educacional, predominam tarefas voltadas para a preparação para a alfabetização e o treino de habilidades motoras, estabelecendo como hegemônica a imposição de rotinas rígidas e atividades sem sentido para as crianças. Essas atividades limitam-se a exercícios mecânicos, o que foi posteriormente criticado na pedagogia como uma forma de "antecipação da escolarização". Em termos pedagógicos, a pré-escola voltada para crianças de famílias pobres, com o objetivo de prepará-las para a escola primária e combater o fracasso escolar, caracteriza-se pela importação de métodos e conteúdos típicos da educação primária, sem considerar sua relevância ou adequação às características e necessidades específicas da faixa etária atendida.

Kishimoto (1988) aponta que a arraigada tradição assistencialista não permitiu o “florescimento” da nova escola maternal: sua prática consistia em “longos exercícios de leitura coletiva, em sucessão monótona, ensurdecidora e ininteligível de letras, sílabas e palavras. ”

(P. 59). A prática maternal do século passado se caracterizava com longos exercícios de leitura coletiva, em sucessão monótona, ensurdecadora e ininteligível de letras, sílabas e palavras. Enfim, a "ladainha" presente também no cotidiano escolar de crianças brasileiras do período imperial. Por essa razão, ela transformou-se em escola infantil alfabetizadora, rígida, que desconsiderou as necessidades das crianças.

A influência do modelo francês fez-se sentir no Brasil, a partir de 1902, nas primeiras escolas maternais destinadas a amparar órfãos e filhos de operários. Essas escolas eram consideradas mais apropriadas para o desenvolvimento de crianças brasileiras, por funcionarem em período mais curto e serem mais exigentes que os jardins de infância, considerados muito morosos para a nossa clientela infantil.

Posteriormente, nos anos 20, estimulados pelas facilidades concedidas pela legislação, industriais, religiosos, damas da sociedade iniciam a oferta de escolas maternais junto a centros fabris e vilas operárias, para atender exclusivamente a filhos de operários. Ao governo estadual competiam as despesas com professores, funcionários, material pedagógico e mobiliário escolar, enquanto os custos relativos a construção de edifícios, alimentação etc., ficavam por conta dos mantenedores. A análise da documentação do período permite inferir que motivações diversas, alheias à importância da educação pré-escolar, como o aumento da produção, a riqueza do estado e ações humanitárias ou cristãs, contribuíram para o aparecimento de escolas maternais nas décadas de vinte e trinta.

Kuhlmann (1998, p. 22) afirma que “[...] o sentimento de infância não era ausente nos tempos antigos ou na Idade Média [...]”. Dessa forma, torna-se essencial investigar diferentes perspectivas sobre as expressões da infância ao longo de diferentes momentos e contextos históricos. É importante reconhecer que essas concepções se interligaram e se influenciaram mutuamente ao longo do tempo, deixando marcas significativas que são importantes para as interpretações contemporâneas. Para Kuhlmann (1998), isso demonstra que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (Kuhlmann, 1998, p. 30).

Kuhlmann Junior (1998) destaca a profunda relação entre a história das instituições de educação infantil e as transformações na história da infância, da sociedade, da família, do trabalho e da urbanização. No contexto brasileiro, a trajetória da criança reflete a própria história do país, evidenciando uma conexão intrínseca entre a atenção dedicada à infância e às

concepções de criança e sociedade. Zingg (1975) aponta para as questões sociais, econômicas e políticas que afetaram a população com foco na cidade de São Paulo:

A própria cidade de São Paulo, da proclamação da República, possuía apenas 50 mil habitantes, atingindo 200 mil no início do século XX. Em 1941, atingia 1 milhão, e hoje ultrapassa 7 milhões de habitantes, com um crescimento de 500 mil habitantes por ano, sem contar as migrações. A previsão para a grande São Paulo é de 25 milhões de habitantes no ano 2000. Estamos, portanto, situados dentro de um desafio social e humano sem precedentes. E isso não ocorre apenas em São Paulo, as regiões metropolitanas somam hoje 23 milhões de habitantes, agrupadas em seis regiões do país. No conjunto, o Brasil, que em 1940 tinha 70% da população no campo, hoje possui o inverso: 70% da população nas cidades. É uma transformação completa: social, econômica, política, que exige uma remodelação completa da política educacional. Para se ter uma ideia dessa urbanização, o escritor norte-americano King Davis escreve que as sociedades urbanizadas, nas quais a maioria das pessoas vive agrupada nas cidades, representam um estágio novo e fundamental da evolução social (II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, 1975, s/p).

Essa relação é oferecida nos diferentes modelos de atendimento, que evoluíram de abordagens assistencialistas para abordagens compensatórias ou preparatórias, até alcançar uma concepção educativa contemporânea, que integra cuidados e educação conforme os preceitos legais.

Ao longo dos períodos históricos, as políticas públicas externas à infância foram influenciadas por interesses econômicos e políticos, pelas visões dos educadores que atuaram com crianças menores de sete anos e pelas concepções predominantes sobre infância e sociedade. Essas visões não apenas foram validadas, mas também orientaram práticas e modos específicos de atendimento e educação, refletindo os valores e prioridades de cada época.

Com relação aos horários de funcionamento, as escolas maternas funcionavam de acordo com os horários das fábricas, conforme pode-se verificar no regulamento: “Artigo 34 - As Escolas Maternaes e Crèches funcionarão todos os dias uteis, de accôrdo com o horario das fabricas junto as quaes foram intituidas e nunca entrará em férias” (São Paulo, 1925).

Fica evidente, diante do exposto, a influência das políticas públicas na criação das escolas maternas e creches pelas indústrias, que ofereciam até mesmo apoio financeiro, em um período em que a educação era acessível a poucos.

No século XX, início do atendimento das crianças pequenas no município de Votorantim/SP, fica evidente a necessidade desse atendimento, levando em conta o advento industrial no município. Mulheres prestavam seu labor junto à fábrica de tecidos Votorantim, e

tinham a possibilidade de deixar suas crianças na escola maternal mantido pela fábrica com auxílio do Estado.

Fundamentalmente, segundo Kishimoto (1986), as escolas maternais ofereciam um olhar pedagógico na atuação dos funcionários desse espaço. Baseadas em concepções de educadores do passado que se interessavam pela formação dessas crianças. Seguindo o modelo francês de escola maternal, esses espaços, construídos próximos às fábricas localizados nas Vilas Operárias, tinham em sua estrutura um espaço pensado para as crianças pequenas, evidenciando um olhar atento à um atendimento que dialogasse com o que propunham os educadores no que diz respeito à formação das crianças na idade pré-escolar. Assim consta num documento pessoal que instruía sobre esses espaços:

Hoje falaremos das construções escolares e do equipamento das escolas maternais. É um problema muito importante, pois se os arquitetos fizerem adequadas instalações, será ótimo, mas caso contrário, será um desastre.

Na França, a Prefeitura fornece verbas para construção e equipamento escolares. E lá há também, arquitetos especializados em construções escolares. Há alguns anos, o Ministério de Educação reuniu um grupo de arquitetos especializados e pediu-nos que lhes, explicasse: - "Como são as crianças". "por que as escolas são feitas para ela?" Os arquitetos não tinham a menor idéia do que é uma criança.

Por exemplo: certo dia, chegamos a uma escola maternal recém-construída e encontramos os cabides dispostos numa certa altura, onde jamais as crianças alcançariam. Espantada perguntamos: "Será que erramos o endereço? Isto aqui é uma escola primária?" E eles refutaram - "As crianças são tão pequenas que não sabem tirar o casaco sozinhas e pendurá-los e, forçosamente alguém irá ajudá-las.

Pediram-nos também que fizéssemos um texto, explicando como construir uma escola maternal. Antes de mostrar nosso texto aos arquitetos lhes explicamos, quais são as necessidades das crianças.

A primeira coisa que lhes dissemos foi: - "é preciso atender a todas as necessidades das criancinhas - físicas, afetivas e psicológicas".

Primeiramente, a Escola maternal deve ser autônoma. Mas na França, nós procuramos, na medida do possível, construí-las perto de uma escola primária, e às vezes ao mesmo tempo perto de creches.

Nas grandes cidades, como Paris, procuramos resolver o problema da falta de espaço da seguinte maneiras: uma vez que é decidido construir uma escola primária, automaticamente decide-se também a construção de uma escola maternal. Há uma escola para os meninos, uma para as meninas e a maternal. Isto é chamado — grupo escolar —.

Transcrita da gravação sem revisão da conferencista.

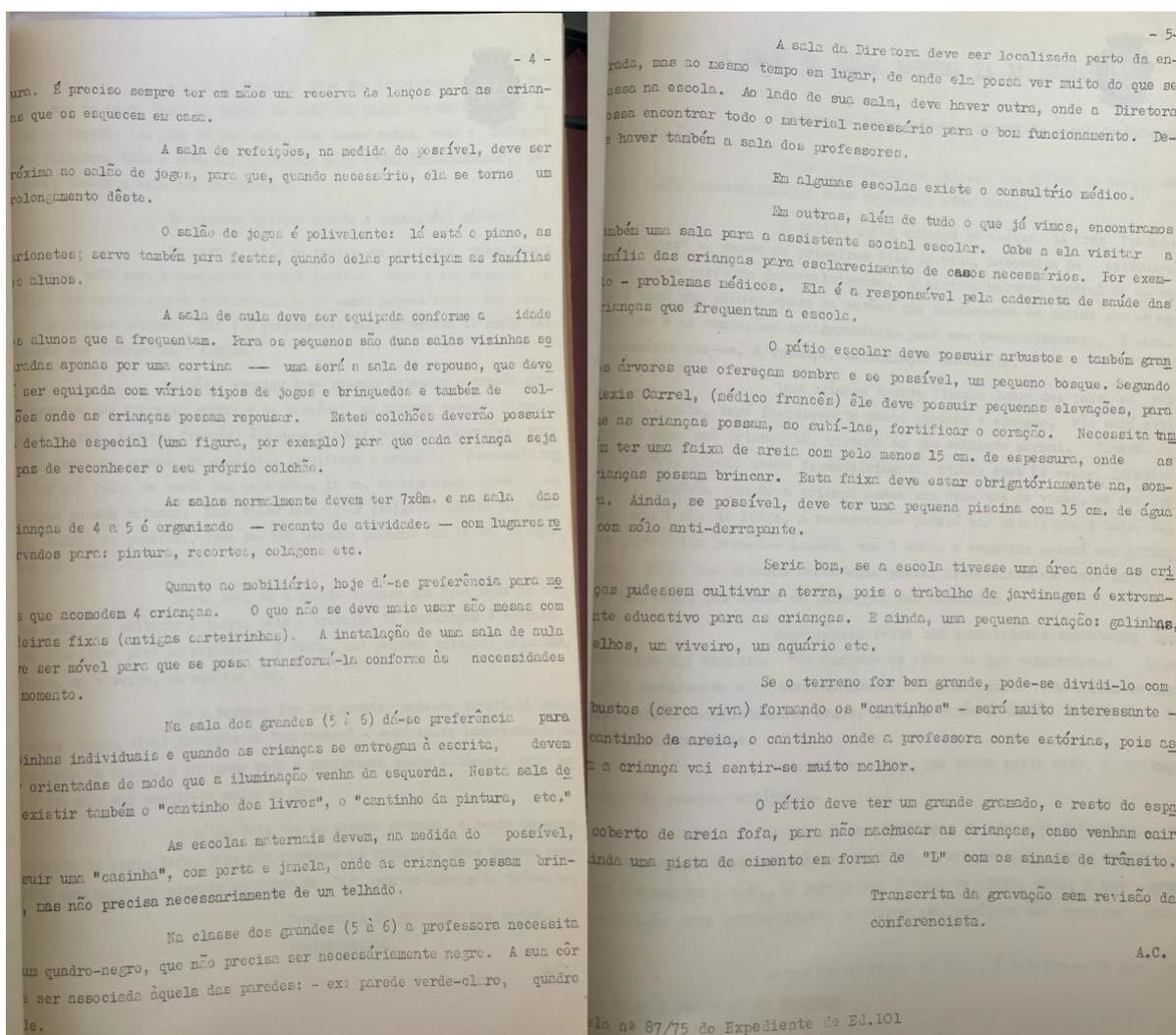
Modelo nº 87/75 do Expediente de Ed. 101. (II Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar, 1975, p. 1).

Esse documento se trata de uma conferência realizada Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar no ano de 1975 e revela reflexões importantes sobre a construção e o equipamento das escolas maternais, evidenciando uma preocupação em atender as reais

necessidades dessa clientela. Destaca ainda uma preocupação com a arquitetura escolar a qual, segundo a conferencista, influencia diretamente a experiência e o desenvolvimento das crianças. Ressalta ainda, que os projetos escolares não devem ser vistos apenas como questões técnicas ou arquitetônicas, mas como algo que exige uma compreensão humanizada das crianças, considerando todas as suas necessidades físicas, afetivas e psicológicas.

Além disso, o texto enfatiza a importância da escola maternal como um espaço essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o bem-estar, o aprendizado e a autonomia. Ele reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso e colaborativo para que as escolas maternas atendam às necessidades das crianças.

Figura 14— Imagem do arquivo referente ao Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar no ano de 1975 sobre a estrutura física das escolas maternas



Fonte: Arquivo da Professora Marina Camargo Madureira

Fundamentalmente, essa prática está arrigada com as concepções de Pestalozzi e Froebel. Demonstravam uma preocupação com a valorização da infância buscando a formação integral do indivíduo, fundamentado na chamada “Pedagogia do Amor”.

O documento dessa Conferência evidencia ainda, que alguns hábitos observados no atendimento às crianças nas escolas de Educação Infantil que continuam presentes nos dias atuais. Destaque para a organização das mesas dos alunos e o agrupamento de 4 crianças por mesa. Ele destaca ainda, uma preocupação com a organização tanto das áreas internas quanto externas das escolas maternas, enfatizando aspectos como a disposição e adequação das instalações, a localização das escolas e a estrutura geral dos espaços. Essas preocupações refletem uma perspectiva, em que uma criança é vista como o centro de atendimento, orientando o planejamento do acolhimento e da estadia nas escolas de acordo com as necessidades específicas da faixa etária atendida, diferente da maneira em que as crianças, historicamente eram entendidas, onde não havia reconhecimento da particularidade infantil.

Ao contrário do que indica o documento referenciado na conferência “Formação e atribuições da equipe da escola maternal” (1975), Civiletti (1991) aponta que as creches para crianças de 0 a 2 anos, assim como as salas de asilo e escolas maternas (que atendiam crianças de 3 a 6 anos), tinham como objetivo educar as classes populares. Na, a ideia era “orientar” ou “instruir” essas crianças para que se adaptassem aos padrões modernos de comportamento da época, como serem produtivos e seguirem regras sociais. Ao mesmo tempo, libertavam as mães para trabalharem e ajudavam os pais a serem mais produtivos.

Essas instituições, especialmente na França, eram gratuitas para mães que não podiam pagar, mas priorizavam os filhos de operários. O objetivo principal era "reduzir o número de pessoas mortas e perigosas" e "aumentar a quantidade de trabalhadores saudáveis", por meio de atividades físicas e intelectuais.

Oliveira (2005) descreve ainda, que, nesses lugares, até 100 crianças pequenas seguiam ordens de adultos, que usavam apitos para dar comandos. Já Kishimoto (1988) critica o modelo, dizendo que a tradição assistencialista não permitiu que essas escolas realmente evoluíssem. As crianças passam muito tempo em atividades repetitivas “longos exercícios de leitura coletiva, em sucessão monótona, ensurdecadora e ininteligível de letras, sílabas e palavras”.

É claro que, apesar de as formações para os profissionais que trabalhavam nas escolas maternas nos anos 70 se basearem nas ideias de pensadores como Froebel, Pestalozzi e Montessori, a prática era voltada para uma abordagem mais escolarizada, que promovia um tipo de aprendizagem desconectado das reais necessidades das crianças pequenas, conforme discutido no congresso mencionado.

Como vimos, isso ocorreu em um contexto marcado por abandono, pobreza, assistencialismo e caridade. Portanto, o objetivo é destacar que a visão sobre a criança e a infância orienta as formas de acolhimento condicionais, sendo essa concepção constantemente influenciada e moldada pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada período histórico.

4 PARQUES INFANTIS: HISTÓRIA, INSTITUCIONALIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA HELENA PEREIRA DE MORAES (1953-1971) – UMA ABORDAGEM DOCUMENTAL

O objetivo principal deste capítulo é reconstituir o processo de criação do Parque Infantil em Votorantim/SP, além de analisar os documentos primários que revelam as práticas pedagógicas dessa instituição entre os anos de 1953 e 1971, período que antecede o ingresso no ensino ginasial¹⁸. Para entender a origem do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes, é necessário compreender o contexto da criação dos Parques Infantis no Estado de São Paulo. Inicialmente destinados a atender crianças de famílias operárias, esses parques, a partir de 1935, se transformaram em uma experiência educacional inovadora para a época. Diferente das escolas formais, que eram de responsabilidade dos governos estaduais e não das prefeituras, o Parque Infantil oferecia um espaço onde as crianças podiam ser educadas e cuidadas, como destaca Miranda (1936).

Os parques infantis tinham uma organização própria com três finalidades: assistir, educar e recrear, atendendo às necessidades dos que frequentavam. Eram propostas aulas de educação física, onde havia médicos que tinham como foco promover a solidariedade humana e o companheirismo fraternal. A educação moral objetivava a oferta da consciência do cidadão na sociedade e na vida, em seus diversos espaços de convívio (Miranda, 1936, p. 97). Já a educação intelectual, promovia o raciocínio e imaginação além do espírito de observação.

Educação física, jogos, torneios, bibliotecas, jornais e clubes resumem os processos utilizados para integrar a criança de hoje na comunidade de amanhã ... [assim como] a recreação com o seu programa de música, teatro, coral, desenho, carpintaria, marcenaria, modelagem, bordado, tricô, costuras, festivais e excursão educativos (Miranda, 1936, p. 21).

Assim, os parques infantis tinham como objetivo um atendimento não escolarizado, com foco na prática de jogos, brincadeiras e folclore atrelados às práticas físicas e higiênicas:

Os grotões transformaram-se em jardins cortados a meio pelas avenidas e pela sombra dos viadutos; não há mais sapo. Nos jardins encontrareis recintos fechados com instrutoras, dentistas, educadoras sanitárias dentro. São os

¹⁸ [...] primeiro grau, constituído por escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginasial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (Marchelli, 2014, p. 4).

Parques Infantis, onde as crianças proletárias se socializam aprendendo nos brinquedos o cooperativismo e a consciência do homem social (Andrade *apud* Decca, 1987, p. 94).

4.1 A Origem dos Parques Infantis no Brasil: Entre a Urbanização e a Valorização da Infância

Os parques infantis no Brasil surgiram no início do século XX, em um cenário de crescente urbanização e ao mesmo tempo de fortalecimento de ideias que viam a infância e o lazer como direitos fundamentais. Inspirados em modelos europeus e norte-americanos, esses espaços tinham o objetivo de promover o desenvolvimento físico, moral e social das crianças, enquanto contribuíam para a modernização das cidades (Kuhlmann Jr., 2000).

A criação desses parques foi influenciada pelo movimento higienista, que encontrou terreno fértil nas grandes cidades brasileiras em processo de modernização. Kunz (1994) aponta que os parques infantis foram incluídos em políticas públicas de saúde pública, associando o cuidado com as crianças à organização das cidades. Ele explica que “os parques infantis eram espaços estratégicos para disciplinar os corpos, promover o lazer saudável e inculcar valores cívicos e morais na população infantil” (Kunz, 1994, p. 45).

No Brasil, os parques infantis não eram apenas espaços de lazer, mas também ambientes educativos. Souza (2005) destaca que esses espaços desempenhavam um papel pedagógico central, principalmente para as crianças de famílias trabalhadoras. Ela afirma que “essas lacunas desempenharam um papel pedagógico central na formação das crianças, especialmente as de famílias trabalhadoras, alinhando-se aos interesses políticos do Estado em moldar cidadãos para o futuro” (Souza, 2005, p. 56).

São Paulo se destacou como pioneira na criação desses espaços. Durante a gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura (1935-1938), os parques assumiram uma função inovadora, multifuncional e educativa. Andrade via os parques como “escolas ao ar livre”, locais onde o lazer, a arte e a educação se integravam para o desenvolvimento completo das crianças.

Kuhlmann Jr. (2000) observa que a concepção dos parques infantis no Brasil foi inspirada por modelos internacionais, como os parques dos Estados Unidos, os jardins de recreio da Europa e as escolas ao ar livre britânicas. No entanto, Mário de Andrade e sua equipe não simplesmente copiaram esses modelos, mas os adaptaram à realidade brasileira. Segundo ele, “os parques infantis em São Paulo não foram uma simples cópia de modelos estrangeiros, mas uma adaptação criativa que considerava as especificidades culturais e sociais do Brasil” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 101). Esses espaços integravam a natureza e a diversidade cultural, com

elementos como helioterapia, paisagismo, jogos e educação física, que não eram detalhes, mas pilares dessa proposta, além de colocarem a saúde e a higiene no centro da formação infantil.

Mário de Andrade acreditava que a infância era uma fase cheia de possibilidades. Para ele, os parques infantis não eram apenas lugares onde as crianças passavam o tempo enquanto os pais trabalhavam, mas espaços que ofereciam oportunidades de transformação por meio da convivência, da educação e da criatividade. Faria e Mello (1995) afirmam que “os Parques tinham um triplo objetivo: educar, assistir e recriar” (Faria e Mello, 1995, p. 88), refletindo a visão de Andrade de que a educação não deveria se separar do cuidado, e respeitando o direito das crianças de viverem plenamente sua infância.

Além de sua função educativa, os parques infantis tinham uma função social significativa. Kuhlmann Jr. (2000) aponta que esses espaços surgiram como alternativas ao trabalho infantil e ao abandono de crianças nas ruas, problemas graves da época. Ele destaca que, ao acolher as crianças dos trabalhadores, “os parques infantis não apenas as protegiam, mas ofereciam um espaço de cidadania e dignidade” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 103), ajudando a formar uma infância mais saudável e criativa.

Mário de Andrade afirmou que os parques infantis “não se limitam a oferecer um espaço de lazer, mas centros culturais específicos destinados à formação integral das crianças, valorizando tanto o corpo quanto a mente” (apud Kuhlmann Jr., 2013, p. 12). Sob sua liderança, os parques em São Paulo passaram a contar com uma infraestrutura diferenciada, incluindo áreas para esportes, salas para atividades pedagógicas e apresentações culturais, além de oferecer alimentação e cuidados básicos.

Esses parques infantis foram os primeiros espaços públicos no Brasil voltados para a educação infantil das crianças de famílias operárias, oferecendo-lhes a oportunidade de brincar, aprender e serem cuidadas, tudo isso em contato com a natureza. Como observam Faria e Mello (1995), “nesses parques, as crianças não apenas se divertiam, mas também produziam cultura e interagiam com a diversidade cultural nacional” (Faria e Mello, 1995, p. 91). Para elas, o cuidado e a educação não eram antagônicos, mas faziam parte de uma proposta integrada de educar, cuidar e recrear.

Kuhlmann Jr. (2013) sublinha a relevância histórica dos parques paulistanos, destacando que eles foram “uma inovação que unia lazer e educação, contribuindo para a inclusão social e cultural das crianças de classes populares” (Kuhlmann Jr., 2013, p. 73). Para ele, esses espaços demonstram uma preocupação com a infância como um momento fundamental para a formação do cidadão.

Durante o Estado Novo, os parques infantis ganharam maior destaque, sendo protegidos pelo projeto nacionalista de Getúlio Vargas. Souza (2005) observa que, nesse período, os parques foram utilizados como ferramentas de controle social e como meios de promoção de valores cívicos e patrióticos. Ela afirma que, durante esse período, “os parques infantis eram utilizados como ferramentas de controle social e como meios de divulgação de valores cívicos e patrióticos” (Souza, 2005, p. 62), refletindo a visão de que esses espaços deveriam moldar as crianças como futuros cidadãos leais ao Estado.

Porém, a localização e a infraestrutura desses parques refletiam as desigualdades sociais da época, com muitos concentrados em bairros centrais e elitizados, enquanto as áreas periféricas careciam desses equipamentos. Souza (2005) observa que “o acesso desigual a esses espaços limitava sua capacidade de promover a inclusão social de maneira eficaz” (Souza, 2005, p. 63).

Embora os parques infantis tenham desempenhado um papel importante nas décadas de 1930 e 1940, sua quantidade e relevância começaram a declinar nas décadas de 1970 e 1980. Khulmann Jr. (2013) aponta que a falta de manutenção, o crescimento desordenado das cidades e a privatização dos espaços públicos contribuíram para o desaparecimento de muitos desses locais. Ele afirma que “a perda dos parques infantis representa não apenas um descaso com a infância, mas também o enfraquecimento de políticas públicas voltadas para a educação e o lazer” (Kuhlmann Jr., 2013, p. 120).

Os parques infantis ofertavam a ludicidade com foco nos jogos tradicionais, brincadeiras e valorizavam as culturas infantis, caracterizando assim um projeto educativo com natureza não escolar, colocando em primazia inicialmente, as brincadeiras livres e momentos de interações com brincadeiras folclóricas, visando uma educação moral, higiênica e estética, como previstos no art. 5º, do Ato 767 (São Paulo, Ato 861, 1935).

Os primeiros parques infantis foram criados no Brasil, no Estado de São Paulo na década de 30, período em que houve transformações políticas e sociais na esfera educacional em decorrência da ampliação da urbanização e industrialização, como afirma Zingg (1975):

Se analisarmos a situação da periferia paulistana, exatamente a área onde os problemas da educação estão sob a responsabilidade da Prefeitura de São Paulo, verificaremos algo impressionante: uma explosão demográfica que exige anualmente a criação de 100 mil novas vagas. Eu me recordo de um dia em que inaugurei uma escola no subúrbio da Penha, em outubro e novembro, e fiquei muito preocupado, pois a diretora me informava que a escola, prevista para 1.600 crianças, tinha apenas 240 matrículas. Eu fiquei com aquela sensação de erro cometido, de ter construído a escola no lugar errado, sem população escolar, sem demanda. Mas, em fevereiro, a escola estava inteiramente lotada. Lotada por transferências de alunos vindos do Maranhão,

Piauí, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, ou seja, os alunos da escola não residiam em São Paulo na época da sua construção (Zinng, 1975 s/p).

Essa realidade se estendeu exigindo uma ação dinâmica em face da urbanização e crescente adoção do trabalho da mulher nas indústrias. Além disso, esses fatores desencadearam um olhar da classe operária pela reivindicação e exigência de instituições de educação. Assim, o ato 861, capítulo I, artigo 41 estabeleceu:

A seção dos parques infantis [...] tem por fim localizar, organizar e instalar os parques de jogos infantis e orientar todos os serviços relativos à construção, ao aparelhamento de parques desse gênero, ao desenvolvimento e à prática de brinquedos e diversões. Parágrafo único - O serviço de Parques Infantis estudará e organizará um plano de conjunto, de construção de parques infantis e localização de zonas destinadas exclusivamente a este fim, nos parques e praças públicas, aproveitando os trabalhos já existentes (São Paulo, Ato 861, 1935).

Os parques infantis foram instalados nos bairros operários com o fim de atender os filhos dessas famílias. Os prédios tinham uma estrutura localizada em grandes espaços com campo, piscina, tanque de areia, aparelhos de ginástica, refeitório e salas para atividades com foco recreativo e voltados para o conhecimento da vida física, moral e intelectual.

Cada parque possui, no mínimo, um campo gramado, um abrigo-mor, com salas de instrutores, sala de médico, chuveiros, instalações sanitárias, além de dois galpões laterais ao abrigo. Várias espécies de aparelhos tais como balanços, gangorras, passos gigantes, carrocéis, deslizadores, toros de equilíbrio e outros estão distribuídos pelo campo, além de um tanque de vadiar e taboleiros de areia. (Abdanur, 1994, p. 268).

Os modelos didáticos dos parques infantis, tinham como foco a educação extraescolar. Tratava-se de um projeto destinado às crianças em idade pré-escolar, e, posteriormente, à adolescentes entre 12 e 15 anos de idade (Faria, 1993). Funcionavam das 7h30 às 18h de segunda à sábado, onde instrutores e professores de educação física eram responsáveis.

Esse projeto educacional concretiza um espaço pioneiro de educação pública, onde crianças frequentavam no contraturno escolar com foco nas brincadeiras. A contratação dos profissionais era feita mediante diploma da Escola Normal do estado, quando esses profissionais deviam ter concluído o curso de especialização pré-primária no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Em termos formais, a concepção dos Parques Infantis paulistanos, conforme expressa no Ato Municipal n. 767, justificava-se pela necessidade de intervir nas "más condições higiênicas e morais" das crianças dos bairros pobres. Reconhecia-se que o crescimento da cidade cada vez mais reduzia os espaços ao ar livre, pátios, terreiros e jardins necessários para os jogos, exercícios e divertimentos das crianças. A correlação entre o desenvolvimento infantil

e a necessidade de espaços adequados foi determinante na concepção arquitetônica dos parques.

Zingg (1975) destaca o crescimento da população:

Nós sabemos que o crescimento da população, que levou o mundo 100 anos para aumentar a sua população em mais de 1 bilhão de habitantes, e a previsão que temos pela frente é que, de nossos dias em diante, outro bilhão será adicionado em apenas 15 anos. Processa-se assim no mundo inteiro uma outra urbanização maciça, que tem suas consequências sociais e educacionais. Para dar uma ideia do crescimento dessa urbanização, eu queria lembrar que no ano de 1900, apenas 11 cidades do mundo tinham mais de um milhão de habitantes, e dessas 11, seis estavam na Europa. Em 1950, já havia 75 cidades com um milhão de habitantes, sendo 24 na área do chamado mundo subdesenvolvido. Em 1975, o número subia para 191, das quais 107 estavam na área subdesenvolvida. Até 1985, a previsão é de 273 cidades com mais de 1 milhão de habitantes, sendo 147 na Ásia, África e América Latina. A própria cidade de São Paulo é um exemplo desse crescimento vertiginoso (Zinng,1975, s/p.).

Esses parques eram projetados para permitir o lazer em áreas amplas, dotadas de vegetação e playgrounds, onde eram instalados equipamentos de recreação.

4.1.2 A Inauguração do Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes” e suas Implicações Sociais e Educacionais em Votorantim (1956)

O Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes” foi inaugurado em 1º de setembro de 1956, onde, de forma improvisada, embaixo das arquibancadas do estádio do Clube Atlético Votorantim o Parque Infantil, passou a funcionar numa parceria entre a Sociedade Anônima Indústrias Votorantim e que ainda era distrito de Sorocaba. Sobre esse dia, relata Silva:

No primeiro dia de funcionamento, ali estavam as professoras recebendo os alunos e suas mães, para entregarem tecidos e anotar o número dos calçados ofertados pela Fábrica de Tecidos Votorantim e assim, se prepararem para o desfile de 7 de setembro, a pedido do então prefeito sorocabano Gualberto Moreira. Apesar do pouquíssimo tempo, o desfile da escola teve até fanfarras e encheu de orgulho os moradores do Distrito (Gazeta de Votorantim, ed. 416, p. 18, 5 a 11 jun. 2021).

Figura 15- Inauguração Parcão 04-01-1959.

À direita: Sen. José Ermírio de Moraes, Lucinda Rodrigues Pereira Ignácio, Helena Pereira de Moraes, Marina Camargo Madureira, Ant. Ermírio e José Ermírio Filho



Fonte: Arquivo de César Silva.

Passado a euforia, uma comissão formada pelo prefeito Gualberto, o presidente da Câmara Humberto Reale, padre André Pieroni e a primeira diretora escolar Marina Camargo Madureira, se incumbiu de sensibilizar o gerente da fábrica Votorantim, Mathias Gianolla, sobre a necessidade de o Parque Infantil Municipal ter uma construção própria, onde contaria com salas de aulas, refeitório, galpão, auditório para festividades, biblioteca, piscina e outros espaços para atender os anseios escolares.

Inauguração do Parque Infantil de Votorantim

Realizam-se hoje, às 9,30 horas, as solenidades inaugurais do Parque Infantil "D. Helena Pereira de Moraes", no distrito de Votorantim. Ao ato deverão estar presentes altos dirigentes da importante indústria, autoridades civis, militares e eclesiásticas, convidados. Pessoas grandas, população, rádio e imprensa. Exercerá as funções de diretora do útil melhoramento público, como se sabe, a professora Marina R. de Camargo, designada pelo sr. chefe do executivo sorocabano e que, por certo, imprimirá uma administração fecunda e repleta de magníficas realizações. (Inauguração do Parque Infantil de Votorantim, 1959, s.d.).

Figura 16 - Auditório da Escola Parcão, na inauguração em 04-01-1959.

À direita, Rangel, Demerval, Bressane e, na quarta fileira, Iris, diretora da divisão de parques infantis de Sorocaba.



Fonte: Arquivo de César Silva.

Tudo se tornou realidade com a inauguração do novo espaço em 4 de janeiro de 1959, contando com a presença da patrona Helena Pereira de Moraes, seu pai Antônio Pereira Inácio, esposo José Ermírio de Moraes e demais familiares.

Figura 17— Inauguração do Parque Infantil de Votorantim



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

As novas e modernas instalações oferecidas pelo grupo empresarial, ficou popularmente conhecida como escola "Parcão" e motivou anos depois a construção de outras unidades escolares para atender aos filhos dos trabalhadores das vilas operárias Votocel e Santa Helena.

Marina Camargo Madureira foi a primeira diretora desse Parque Infantil, e relata como foi realizada a escolha de sua nomeação:

O Prefeito Gualberto Moreira disse que precisava de uma pessoa para assumir a direção de uma nova escola que surgiria no distrito de Votorantim e que queria fazer um bom trabalho no parque infantil. Tive a alegria de me

escolherem. (Silva, 2014, p. 152).

Marina Camargo Madureira, lembra com carinho da época e do apoio dado pela administração municipal e pela fábrica (Silva, 2014). Em 1956, o Prefeito Gualberto Moreira, ao anunciar a criação da escola, solicitou que as matrículas fossem feitas rapidamente, e as crianças desfilassem em um evento no dia 7 de setembro, um marco simbólico para a instituição. A comunidade, especialmente as mães, se mobilizaram para garantir que seus filhos estivessem presentes no evento e fossem bem-preparados para a ocasião.

Em 1956, Marina, juntamente com o gerente Mathias Gianolla da fábrica de tecidos, o Prefeito Gualberto, o vereador Humberto Reale e o Padre Pieroni, iniciou as tratativas para criar a escola. Porém, foi pega de surpresa quando o Prefeito pediu que as matrículas dos alunos fossem feitas no dia 1º de setembro, com um desfile já no dia 7. "Quando a notícia se espalhou que teria um parque infantil e começando com um desfile, formou-se uma fila enorme de mães com seus filhos", relembra Marina. Durante a matrícula, as medidas das crianças eram tiradas, tecidos eram distribuídos para costureiras, e os números de calçados eram anotados para doação (Silva, 2014, p. 153).

Figura 18- Primeiro desfile da escola Helena Pereira de Moraes, indo até a fábrica de tecidos e retornando à unidade escolar



Fonte: Arquivo de César Silva.

No dia 7 de setembro de 1956, a escola fez seu primeiro desfile em Sorocaba, e em outras edições, obteve até o 1º lugar entre as unidades escolares. "Sempre a fábrica apoiava a participação nos desfiles, alugando ônibus, oferecendo bandeiras, instrumentos musicais e adereços, e as vestimentas eram confeccionadas pela seção de costura da fábrica", comenta Marina.

Figura 19- Desfile em Sorocaba



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira

Em março de 1957, foi criada a Lei que definia a criação do Parque Infantil:

LEI N. 477, DE 16 DE MARÇO DE 1957

(Dispõe sôbre a criação do Parque Infantil do distrito de Votorantim, e dá outras providências).

A Câmara Municipal de Sorocaba decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica criado o Parque Infantil do distrito de Votorantim, que tem por finalidade educar, assistir e instruir por meio de recreação, as crianças, colaborando, assim, na obra de preservação social.

Artigo 2º - O Parque Infantil será dirigido por uma Diretora, que contará com o auxílio de 8 (oito professoras, 3 (três) serventes e 1 (um) porteiro-zelador.

Artigo 3º - VETADO

Artigo 4º - VETADO.

Artigo 5º - As candidatas aos cargos de Diretora e Professora deverão ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos e a máxima de 40 (quarenta).

Artigo 6º - VETADO.

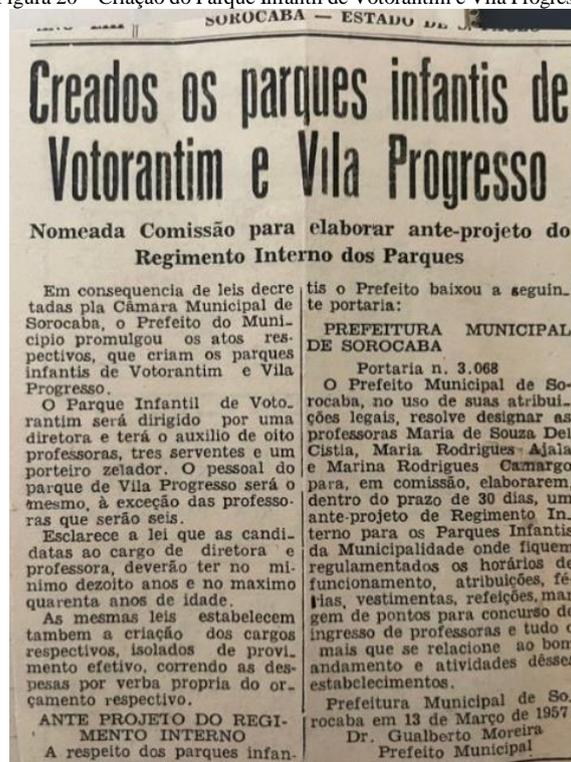
Artigo 7º - VETADO.

Artigo 8º - Ficam criados, na Tabela I - Cargos Isolados de Provisão Efetivo, anexa à Lei n. 379. De 29 de Outubro de 1954, os seguintes cargos:

1 - Diretora, padrão P, 8 - Professoras de Parque Infantil, padrão M.
 Artigo 9º - As despesas com a execução desta lei correrão por conta das verbas próprias do orçamento.
 Artigo 10º — Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
 Prefeitura Municipal de Sorocaba, em 16 de março de 1957
 Dr. Gualberto Moreira
 Prefeito Municipal
 Publicada na Diretoria Administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba, em 16 de Março de 1957
 Doracy Amaral
 Diretor Administrativo (Brasil, 1957).

Em decorrência de leis decretadas pela Câmara Municipal de Sorocaba, o Prefeito prometeu atos que resultaram na criação dos Parques Infantis de Votorantim e Vila Progresso.

Figura 20 – Criação do Parque Infantil de Votorantim e Vila Progresso



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

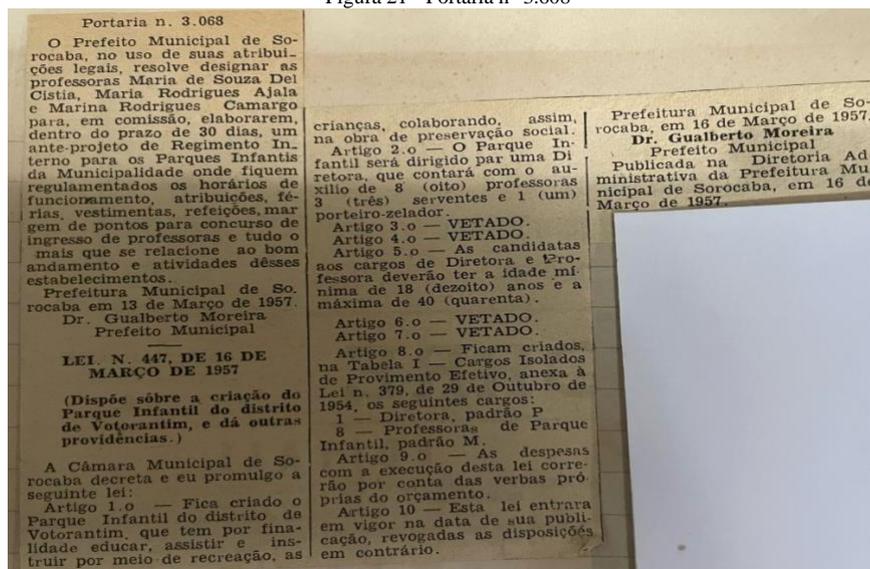
Conforme o documento, no Parque Infantil de Votorantim, a estrutura contaria com uma diretora, oito professoras, três serventes e um porteiro zelador. Já o Parque Infantil de Vila Progresso seguiria um modelo semelhante, com a diferença de possuir seis professoras em sua equipe.

As leis que regulamentaram esses espaços também estabelecem critérios claros para a ocupação de cargos. Os candidatos aos cargos de direção e professores deveriam ter idade mínima de 18 anos e máxima de 40 anos. Além disso, os cargos criados para a administração

desses parques eram isolados e de provimento efetivo, com as despesas relacionadas previstas específicas no orçamento municipal, ou seja, livre nomeação.

Essas medidas refletem como o executivo estruturou a organização do Parque e a evidência de nomeação por indicação do prefeito, sem concurso público. Solicitou ainda, através da Portaria n° 3.068, que em comissão, as diretoras nomeadas elaborassem, dentro do prazo de 30 dias, um anteprojeto de Regimento Interno para os Parques Infantis da Municipalidade. No contexto da organização da educação infantil em Sorocaba, na década de 1950, observa-se um movimento da administração pública voltado à normatização e estruturação dos Parques Infantis. Um exemplo significativo dessa iniciativa encontra-se em um documento oficial datado de 13 de março de 1957, no qual o então prefeito municipal, Dr. Gualberto Moreira, designa uma comissão composta por três professoras com a finalidade de elaborar um anteprojeto de Regimento Interno para esses estabelecimentos. O trecho a seguir explicita o teor da nomeação e os objetivos atribuídos à comissão:

Figura 21 - Portaria n° 3.608



Fonte: *Folha Popular*, 1957.

Esse projeto foi entregue ao executivo, ficando definida sua organização, o número de funcionários e suas atribuições para determinada função, além dos horários estipulados e demais questões administrativas:

REGIMENTO INTERNO DOS PARQUES INFANTIS DE SOROCABA

Artigo 1° - A Prefeitura Municipal manterá os Parques Infantis, recebendo as Diretoras e Professoras orientação técnico-pedagógica do Serviço de Recreação do Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo, por intermédio da Diretoria dos Parques. Artigo 2° - Os Parques Infantis funcionarão de maneira a melhor servir as crianças nas suas horas de lazer, através de um sistema de recreio ativo e organizado. Artigo 3° - Os Parques Infantis funcionarão todos os dias úteis, das 8 horas às 17 horas, não podendo

haver modificação deste horário sem prévio entendimento com a Diretoria dos Parques Infantis. Artigo 4º - Os Parques Infantis permanecerão fechados fora do horário de funcionamento, devendo, entretanto, permanecer sob a vigilância de um zelador. Artigo 5º - Na organização do horário, a Diretoria dos Parques Infantis terá em vista o desenvolvimento das atividades de acordo com a possibilidade de cada Parque, devendo as Diretoras seguirem rigorosamente o respectivo horário.

Artigo 6º - A criação de turmas iniciais, além do número fixado, somente poderá ser feita mediante expressa autorização da Diretoria dos Parques Infantis, desde que sejam satisfeitas as seguintes condições: a) Existência de candidatos que justifique a criação de mais uma turma, no mínimo 30 parqueanos¹⁹, excedentes ao número de vagas. b) Capacidade, existência de espaço e instalações. Artigo 7º - Os Parques Infantis, diariamente, darão aos parqueanos assistência alimentar de acordo com o cardápio elaborado pela Diretoria dos Parques Infantis. Artigo 8º - Os parqueanos deverão comparecer diariamente uniformizados conforme modelo fornecido pela Diretoria dos Parques Infantis. Artigo 9º - Todos os funcionários devem se apresentar uniformizados durante o tempo de trabalho. Artigo 10 - Os uniformes adotados terão em vista a economia, o clima e a distinção do traje escolar. Artigo 11 - As Diretoras e Professoras terão 60 dias consecutivos de férias. As Auxiliares de Higiene gozarão 20 dias consecutivos de férias obrigatórias por ano. Artigo 12 - As Serventes, Porteiros-Zeladores e Auxiliares terão direito a 20 dias consecutivos de férias obrigatórias por ano. Artigo 13 - Não haverá férias acumuladas. CAPÍTULO II - DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS Artigo 14 - O quadro de funcionários dos Parques Infantis será constituído dos seguintes cargos: Diretora Professoras de Recreação Auxiliar de Higiene Porteiro – Zelador Serventes (Brasil, 1958).

Em 4 de janeiro de 1959, o Parque Infantil foi oficialmente inaugurado e contou com a presença da homenageada Helena Pereira de Moraes, filha do comendador Antônio Pereira Ignácio. Helena, sempre entusiasmada com a escola, fazia questão de entregar presentes de final de ano para os alunos, como cortes de pano e brinquedos de qualidade.

Marina Camargo Madureira, com saudades dessa época, lembra que o ambiente escolar era acolhedor, com atividades como banhos em um pequeno lago, e os maiores alunos utilizavam a piscina ao lado. O salão social da escola, que atualmente é o Auditório Municipal "Francisco Beranger", abrigava peças teatrais como *Pluft, o Fantasminha* e *A Bruxinha que era Boa*, além de atos solenes e apresentações artísticas. (Silva, 2014, p. 154).

Portanto, este capítulo tem como foco a investigação da história do Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes”, o primeiro parque infantil fundado na cidade de Votorantim, voltado ao atendimento de crianças com idades entre 4 e 12 anos. Conforme registrado no jornal

¹⁹ Conforme a análise dos documentos primários desta pesquisa, os alunos matriculados no Parque Infantil eram denominados "parqueanos".

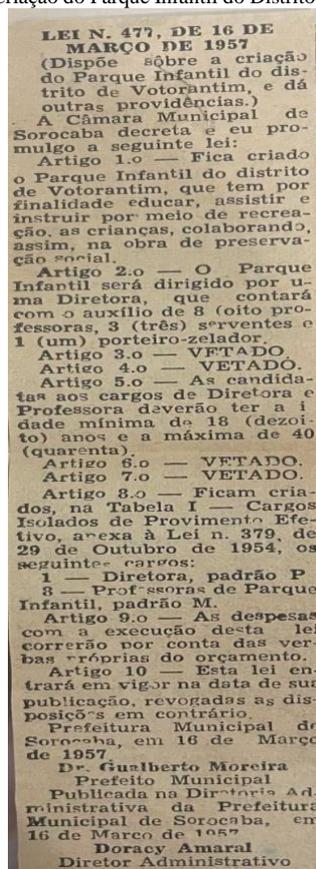
Iniciamos nossas atividades numa pequena bilheteria de campo de futebol - Clube Atlético Votorantim. Todos os assuntos referentes a matrícula e trabalhos de diretoria eram realizados em uma pequena sala que mal dava para abrigar as profas. Fomos então insistir junto ao sr. Mathias Gianolla gerente da SAIV para que o mesmo iniciasse a construção de um prédio próprio para abrigar as centenas de crianças que para este lugar vinham a procura de conhecimentos e de abrigo, pois na maior parte das vezes, estas crianças eram filhos de operários que passavam o dia todo trabalhando. Fomos frequentemente-mente, até que um dia, recebemos prazerosos a notícia de que as Indústrias Votorantim, haviam iniciado juntamente com um engenheiro, a planta do nosso lindo parque. A alegria foi tanta que pensávamos não passar de um sonho. Iniciamos então os preparativos para o prédio novo. Confeccionamos grande quantidade de trabalhinhos em madeira, para enfeite do parque, que eram serrados, lixados e pintados pelos parqueanos com o nosso auxílio. Em seguida pensávamos em ter uma série de bonecas para ministrar as atividades de teatralização e para tal iniciamos com os fantoches, multicoloridos que aos poucos formavam verdadeiras famílias, nas prateleiras dos nossos Infimos armários. Juntamente com estes preparos pensávamos então na ornamentação do prédio quando este estivesse pronto, dirigimo-nos a diversas casas mobiliadoras e a escolhida foi a "Gutierrez Móveis". Tendo muito selecionado, edres combinadas, completavam a harmonia de tudo aquilo que deixava de ser um ideal para se tornar uma realização concreta. Pensávamos também em dar um nome ao majestoso parque, e então nos ocorreu homenagear nossa patrona Da. Helena Pereira de Moraes. A ela que não poupava esforços p/ nos contentar em nossos mínimos desejos, a ela que tudo nos deu para que pudessemos contar com este paraíso abrigando centenas e centenas de parqueanos; nada mais justo que darmos um pouquinho em troca e esse pouquinho foi seu nome ao parque infantil: "Helena Pereira de Moraes". Devemos deixar patente também que não menos merecidos foram os esforços dispensados pelo sr. Mathias Gianolla sempre intercedendo junto a diretoria da Indústria. Após a escolha dos móveis, para todas as salas, foi mobiliada ricamente a cozinha e salão de refeições com mesas bancos individuais, geladeira. Paralelos a estes preparativos, prosseguimos com o programa de atividades. Criado para atender à necessidade de assistência e recreação infantil na cidade, sua administração inicial foi conduzida pelo Departamento de Educação Física e Esportes de São Paulo, responsável pela coordenação das professoras e auxiliares. Na década de 1950, a gestão do parque foi transferida para a prefeitura municipal, iniciando uma nova etapa em sua trajetória. Os parques infantis, como o Helena Pereira de Moraes, foram concebidos para atender os filhos de trabalhadores e operários. Esses espaços desempenharam um papel essencial ao permitir que os pais trabalhassem tranquilos, sabendo que seus filhos estavam seguros e envolvidos em atividades organizadas, como esportes, música, recreação, alimentação e assistência à saúde. Funcionando como uma extensão da educação formal, esses parques não separavam as crianças por idade, mas ofereciam um ambiente livre para brincar, dançar, tomar sol e nadar. Além disso, promoviam atividades artísticas, como desenho e pintura, permitindo às crianças expressarem tanto a cultura infantil quanto os valores adquiridos em suas famílias (Folha Popular, 1960, s/p.).

A valorização da cultura popular brasileira e do folclore era um elemento central nas práticas dos parques infantis, refletindo a ênfase do período na promoção de elementos considerados autenticamente nacionais. Esses espaços públicos foram projetados para servir às

classes populares, especialmente aos moradores da Vila Operária, funcionando como instrumentos de disseminação cultural e socialização.

Portanto, a análise do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes não apenas lança luz sobre aspectos específicos da história de Votorantim/SP, mas também contribui para uma compreensão mais ampla das transformações nas concepções de infância e educação no Brasil e no mundo. Votorantim, que ainda era distrito de Sorocaba, teve regulamentado pela lei nº 477, de 16 de março de 1957, a criação do Parque Infantil:

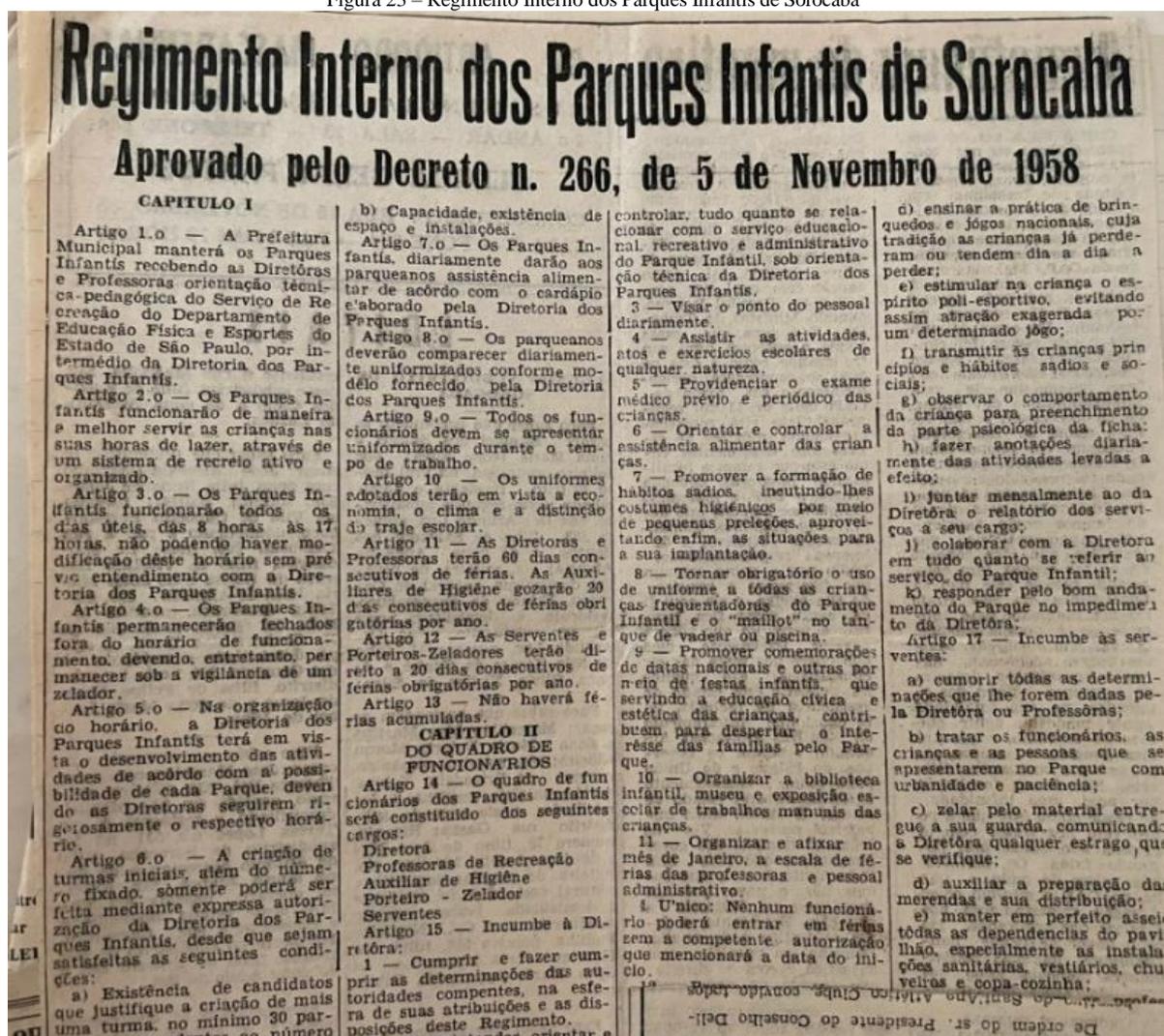
Figura 22- Criação do Parque Infantil do Distrito de Votorantim



Fonte: (São Paulo, 1957)

Aprovado pelo Decreto nº266 de 5 de novembro de 1958, é regulamentado o “Regimento Interno dos Parques Infantis de Sorocaba”. Nesse regimento, os parques infantis funcionariam em dias úteis das 8h às 17h, e fora do seu horário de atendimento, era cuidado por um zelador. As diretoras deveriam organizar os horários das atividades, e os “parqueanos” deveriam estar devidamente uniformizados, assim como toda a equipe da instituição. Eles receberiam alimentação de acordo com o cardápio elaborado pela própria diretora do Parque Infantil, e as diretoras teriam 60 dias de férias consecutivas, auxiliares de higiene, 20 dias, assim como as serventes, porteiros e zeladores.

Figura 23 – Regimento Interno dos Parques Infantis de Sorocaba



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Helena Pereira de Moraes, foi mãe do Antonio Pereira Ignacio, proprietário da Fábrica Votorantim. Essa instituição foi considerada uma grande organização de valor social. Segundo o jornal, havia no parque salão de refeições, gabinete dentário, consultório médico, a biblioteca infantil, teatrinho, uma parte destinada aos balanços, escorregadores, gangorras, e por fim, a piscina que “resplandece no seu verde esmeralda de beleza e higiene” (Arquivo Pessoal, 1975).

Quem apresentou o Parque Infantil ao representante do jornal, foi Matias Gianolla, gerente das Indústrias Votorantim, atribuindo a organização, às educadoras responsáveis pelo seu funcionamento. O parque era mantido pela Indústria Votorantim, com auxílio do governo estadual. Cita o teatro com amplo palco e o auditório com poltronas estofadas. “A sala de ocupações, onde os meninos escolhem o que têm queda, modelando barro, fazendo seus

bonecos, pintando, desenhando etc. Ao final das ocupações, um gostoso banho na piscina limpa e bonita”. (Arquivo Pessoal, 1975)

Fica claro e evidente que as marcas do assistencialismo que vimos anteriormente e os aspectos sociais, sobressaem em face da clientela atendida. Os usuários do parque infantil não eram apenas “crianças”, mas sim crianças pobres, filhos de operários que recebiam uma visão marginalizada, pois, de acordo com o jornal, essas crianças seriam pertencentes à elite futuramente graças ao parque Infantil e à oferta de suas atividades. Assim, fica exposto no jornal:

Ê o meio mais proficuo, eficiente e seguro, de se combater a tendencia da infancia abandonada pela senda do crime. Ê o modo de se evitar, que es estas crianças, filhos de pais pobres, trabalhadores, sem conforto, caiam no vicio e perambulem pelas ruas, fumando, jogando bolinhas, figurinhas, furtando, enfim, cortando cerce a vagabundagem, mãe de todos os vicios. Se fosse possivel o milagre da transformação dos reformatorios, fabricas de futuros hospedes das Penitenciarias do país, em Parques Infantis como esse de Votorantim, dar-se-ia então o fenomeno admiravel da formação das elites de amanhã. (Cruzeiro Do Sul,[s.d.]).

O jornal “Folha popular” publicou um requerimento do vereador José Carlos Paschoal afirmando que o governo municipal não estava dando a devida atenção ao Parque. Isso porque não havia número de professores, dentistas e serventes suficiente para atender aproximadamente 1000 crianças por dia. Esse vereador visitou o Parque e constatou a ausência desses profissionais, uma vez que o projeto de Lei previa a nomeação de três professores para assistência pré-primária. Questionou ainda, o interesse da municipalidade em garantir um bom andamento das atividades educacionais do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes. Porém, no dia seguinte, o chefe do executivo nomeou quatro professoras e mais um servente, solucionando o problema denunciado pelo vereador (Arquivo Pessoal, 1975)

Após esse episódio de abandono do poder municipal, o Parque Infantil “Helena Pereira de Moraes” por muitos anos foi referência entre todos os parques infantis de Sorocaba. Com foco nas datas comemorativas, realizava grandes eventos que eram admirados pelos familiares e membros da sociedade em geral. Os “parqueanos” além das atividades de recreação, “satisfaziam as condições psicopedagógicas exigidas para uma infância sadia”, como noticiado no jornal com o título “Parque Infantil de Votorantim, um exemplo de organização”:

O Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", em Votorantim, é motivo de exemplo para os demais parques infantis. Trata-se de uma instituição da Prefeitura Municipal e orientada pelo Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo, satisfazendo as condições psicopedagógicas exigíveis para a infância sadia. Sua finalidade principal é dar à

criança tda a assistência, oferecendo às mesmas, recreação, educação física, entretenimentos sdios disciplinando movimentos e impulsos próprios da idade, moldando caracteres e despertando o espírito de solidariedade. Frequentam o parque, crianças em idade pré-escolar, escolar e pr-adolescente.

Com relação aos pré-adolescentes, o Parque Infantil de Votorantim contribui no sentido de evitar que os mesmos, egressos do curso primário, venham sofrer desajustamentos, em consequência de sua imaturidade, quanto às crianças em idade pré-escolar e escolar, o Parque as prepara para o ingresso no curso pré-primário, com o moderno método de "prontidão para a leitura e a escrita". Essa grande obra de preparação física, moral e intelectual, é a continuação do lar e da escola e, baseia-se nas palavras de Fritz Redd:

"A felicidade na vida adulta, não pode ser atingida, se a criança teve uma infância in feliz, a não ser que a reparação efetiva especial tenha sido realizada na juventude". (Arquivo pessoal, s.d.).

Figura 24- Parque Infantil Modelo

Votorantim tem um Parque Infantil Modelo, mas tem gente que não sabe disso

(Do correspondente Fernando Flora) — O Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", localizado no interior das dependências do Estdio do Clube Atletico Votorantim, além de ser um dos mais antigos, é um dos melhores da região. Ali, o maior carinho e empenho são dedicados aos infantes, mostrando o alto espírito de dedicação do qual são possuidoras as professoras recreacionistas. Sempre seguido o tradicional lema de que "preparar uma criança é educar para a vida", elas têm sempre o tratamento adequado aos seus pequenos alunos, orientando e ensinando nas mais diversas areas educacionais. São essas jovens verdadeiras missionárias dedicadas ao essencialismo pedagógico.

A ALIMENTAÇÃO

Dispensa às crianças, o P. I. Helena Pereira de Moraes o que há de melhor em materia de alimentação, sendo os lanches e pequenas refeições passados por rigoroso controle e triagem, evitando dessa forma qualquer tipo de contaminação.

Além de ser severamente fiscalizado o alimento destinado ao petiz parqueano,  vitamínico, da mais alta qualidade, usando-se o critério de ministração conforme parecer de merendeiras especializadas.

Constam da distribuição diária aos alunos, alimentos fortificantes e caloríficos, como carne, Lanjal, sopas nutritivas, leite, bananas, pão e etc., sempre com o maximo rigor higienico e boa qualidade.

ASSISTENCIA

E' facultado às professoras, quando em caso de doenças dos seus pequenos discípulos levá-los ao Pronto Socorro Municipal ou ao Centro de Saude da cidade, ficando sempre por conta da Municipalidade os gastos com medicamentos e tratamentos médicos.

— PAG. 3

Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Figura 25- Visita ao Parque Modelar Votorantim

Semana da Criança

Cem Alunos do "Monteiro Lobato" Visitaram o Modelar Parque Infantil de Votorantim

Aproximadamente cem alunos do Parque Infantil "Monteiro Lobato", após ao instituto do mesmo nome, visitaram, a convite deste, o Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", mantido pela S. A. Industrias Votorantim.

Foi um espetáculo verdadeiramente tocante a confraternização da puridade parqueana que, presente ao modelar parque de Votorantim, deu expansão de sua vivacidade e brincou desprocuradamente durante toda o dia, utilizando-se da piscina, dos escorregadores, balanços, gangorras etc.

SOLELNIDADES

Não houve - e não acreditamos pudesse haver - programação de solenidades. As crianças tiveram oportunidade de brincar a vontade, como o costumam.

O único ato preestabelecido consistiu da entrega pela S. A. Industrias Votorantim, através dos parqueanos daquele distrito, de um pacote a cada parqueano visitante, contendo cortes de tecidos para a confecção de uniformes. Foi

foram suspensas, uma vez que alguns dos componentes das equipes, por necessidade higiênica, haviam arrancado dentes.

Nelson, diretoras, professoras e parqueanos. E com imenso prazer que eu represento os parqueanos de Votorantim, que se acham aqui presentes comemorando a "Semana da Criança", tenho a honra de entregar um presentinho, dada da S. A. Industrias Votorantim aos amiguinhos do parque "Monteiro Lobato". A Diretora do "Monteiro Lobato" agradeceu, comovida, o presente recebido.

reconos aos alunos do "Monteiro Lobato". Os alunos deste vieram acompanhados de uma caravana de professoras, dentre as quais: Profs. Avani Moraes Rosa, diretora, Perola Noves da Silva Chagas, assistente de higiene, e Seladina Gomes Camargo, Maria José Martins, Sonia Carone, Maria José Oliveira, Zuleica Faria, Nilza Mateis Doyle, Carolina Silva e Maude Medeiros.

PROFESSORES E ALUNOS EM INESQUECIVEL CONFRATERNIZAÇÃO — A S. A. INDUSTRIAS VOTORANTIM PRESENTEOU OS PARQUEANOS VISITANTES — PRESENTES OS SRS. MATIAS GIANOLLA E NELSON BORMANN





Os clichês focalizam aspectos da confraternização, no instante em que a menina Terezinha Elizabeth Develis saudava os visitantes, vendo-se além de professoras, os srs. Mathias Gianolla e Nelson Borman, o momento em que os visitantes ofereciam presentes em tecidos para confecção de uniformes, e à direita, um aspecto parcial do modelar Parque de Votorantim, quando visitantes e visitados se confraternizavam.

um gesto bonito que calou fundo nas crianças. As competições esportivas programadas

Houve visitas as instalações do parque visitado, com as quais se encantaram - esse é o termo - professoras e alunos do "Monteiro Lobato".

DISCURSO

Apenas um discurso houve: o da parqueana Terezinha Elizabeth Develis, que saudando os visitantes, ofereceu-lhes cortes de tecido para a confecção de uniformes. Terezinha disse: — Querido "seu" Matias e "seu"

Os parqueanos visitantes foram saudados com a "Saudação aos Visitantes" e retribuíram com as canções "Caminhar Caminhar" e "Canção do Marinheiro e Tropeiro", muito bem executadas.

CONDUÇÃO

A condução dos visitantes foi uma gentileza da S. A. Industrias Votorantim, pelo seu gerente, sr. Matias Gianolla que fretando ônibus especiais ofereceu

As professoras visitantes tiveram oportunidade de manifestar seu encantamento pelas instalações do parque de Votorantim, classificado por elas como o melhor de todos quantos já conheceram ou dos quais ouviram falar em todo o território nacional.

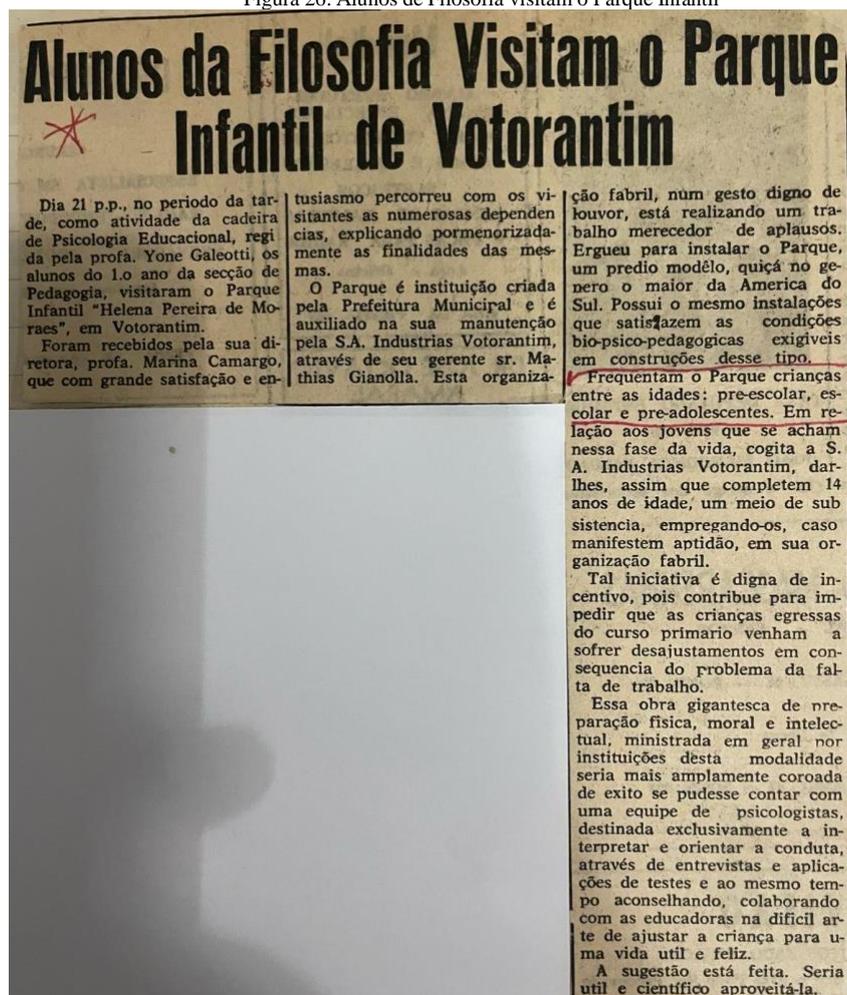
A confraternização das crianças parqueanas foi uma excelente iniciativa, coroada de absoluto êxito, e merecedora por isso dos mais louváveis elogios.

Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

A relevância dos Parques Infantis no interior paulista durante o século XX pode ser observada não apenas nas ações voltadas diretamente às crianças, mas também no interesse que essas instituições despertavam nos meios acadêmicos e pedagógicos. Um exemplo disso foi a visita realizada, em 21 de setembro (ano não especificado), por alunos do curso de Pedagogia à unidade do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", em Votorantim. A atividade, conduzida no âmbito da disciplina de Psicologia Educacional, buscava proporcionar aos estudantes uma vivência prática dos princípios teóricos discutidos em sala de aula.

O relato da visita mostra que o Parque era considerado uma referência em estrutura e metodologia, reunindo condições físico-pedagógicas que o tornavam modelo regional. O acolhimento dos visitantes foi realizado pela diretora Marina Camargo, que apresentou as dependências da instituição e os objetivos pedagógicos de cada espaço. A seguir, reproduz-se parte do registro jornalístico desse evento:

Figura 26: Alunos de Filosofia visitam o Parque Infantil



Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

As comemorações promovidas pelos Parques Infantis não se limitavam ao espaço interno das instituições, mas se estendiam a momentos solenes e públicos, muitas vezes articulados a obras de infraestrutura, festividades religiosas ou cívicas. Tais eventos reforçavam a centralidade da infância nos discursos educacionais e nas práticas sociais do período, sendo frequentemente organizados em parceria com o poder público municipal e com a iniciativa privada, especialmente as Indústrias Votorantim.

Um exemplo expressivo ocorreu por ocasião da inauguração da cobertura do prédio do Parque Infantil de Votorantim. A festividade foi cuidadosamente planejada, revelando o caráter simbólico e educativo atribuído a esses encontros:

Figura 27- Excursão do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes

Excursionou o Parque Infantil de Votorantim
 Dez cruzeiros para cada criança — Filmada em technicolor

Comitendo-se as viagens-excursão de grande valor educativo para a criança, o Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", rumou, dia 29 próximo passado, para São Paulo, a fim de visitar o Ibirapuera. A viagem foi patrocinada pela S. A. Indústrias Votorantim, representada pelo seu gerente sr. Mathias Gianola.

Os excursionistas partiram de Votorantim às 7 horas, em uma carua e 2 ônibus, lotados de uma criançada alegre, que tinha em sua bandinha musical o auge do entusiasmo.

Chegando a excursão, foi a srta. Maria Rodrigues Camargo, diretora do Parque, e as professoras Célia de Almeida Costa, Vera Ferreira, Shirley Martins e Flávia

ra Pinto Nunes, Cecília Fernandes Arcuri Pacheco, a assistente de higiene, Graciela Imparato Monteiro, e os serventes Menandro da Silva Cesar, Sofia de Assis Santos e Santana Elias Neves. Como acompanhantes, foram a sra. Maria de Souza Del Cistia, diretora do Parque de Santana, srta. Célia Badini e o sr. Mauro Reis, tirando belas e sugestivas fotografias de interessantes momentos da excursão.

NO IBIRAPUERA
 Chegando ao Ibirapuera, as crianças, maravilhadas com aquilo que jamais viram e tomadas de uma alegria sem par, passearam pelo mais belo parque da capital paulista, atraindo o interesse de todos quantos lá estavam.

Neste momento, então, cada criança recebeu do sr. Mathias Gianola, Cr. \$ 10,00.

No restaurante foi servido um substancioso almoço e, após a refeição, os excursionistas foram visitar o Museu de Cera, o pavilhão de arte moderna e, em seguida, o parque de diversões fazendo transbordar de júbilo as 150 crianças do parque de Votorantim. No decorrer de toda a visita, foram distribuídos para as crianças sorvetes e gulodices.

Ao cair da tarde, voltou toda a petizada, cantando alegremente, sendo festivamente recebida pela população de Votorantim, que a esperava.

Por gentileza do sr. Nelson Borman, das Indústrias Votorantim, toda a excursão foi filmada em technicolor.

Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

A participação das crianças em eventos culturais fora do espaço físico do Parque Infantil de Votorantim evidencia a valorização das manifestações artísticas como instrumentos pedagógicos e de inserção social. Tais atividades não apenas permitiam o desenvolvimento da expressividade e da criatividade infantil, mas também fortaleciam os laços entre a instituição, as famílias e a comunidade regional. Um exemplo significativo dessa atuação ocorreu durante o Festival Infantil no Sorocaba Clube, onde os alunos do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes" foram convidados a se apresentar em uma tarde festiva voltada aos filhos dos associados da referida entidade:

Figura 28 - Festival do Parque Infantil

Festival Infantil no Sorocaba Clube

Revestiu-se de amplo sucesso a apresentação dos alunos do Parque Infantil de Votorantim, levada a efeito domingo último, no salão de festas do Sorocaba Clube, oferecida aos filhos menores dos srs. associados.

Do programa desenvolvido, que constou de números de danças, declamações e humorismo, destacamos os seguintes:—

"Em uma Vila Chinesa", "Portuguesas", "Côro Falado", "Frevô", "Espanholas", "Charleston", "Bandinha", "Danças Gauchas", "Jingle Bells" e "Baianas".

Todas as apresentações estiveram impecáveis demonstrando os pequenos artistas votorantinenses uma grande vivacidade, alto pendor artístico e acentuado interesse pelos trabalhos desenvolvidos.

Estão de parabéns, portanto, os diretores do Sorocaba Clube, bem como a diretora e suas auxiliares do Parque Infantil "D. Helena Pereira de Moraes" pelo completo êxito da magnífica tarde artística.

Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Por intermédio dos documentos primários estudados, as diretoras dos parques infantis participavam de reuniões técnico pedagógicas e cursos de recreação onde recebiam um compilado de manuais com atividades voltadas para o público dos Parque Infantis. Numa diversa gama de atividades propostas, eram inseridos os campos da matemática, artes e música, onde as partituras e letras das músicas fazem parte desse documento. As coreografias apresentadas, estavam descritas e o passo a passo elencado e direcionado para que se fossem realizados os ensaios e preparo das crianças.

Figura 29 – Diretoras do Parque Infantil em Curso de recreação

DO SUL rça feira, 19 de maio de 1970

VOTORANTIM 

Assunto em pauta, Curso de Recreação

MERCEDES SANTUCCI

O Curso de Recreação cujas inscrições estarão abertas no próximo dia 1 de junho até 20 do mesmo mês, já está na fase dos horários para serem organizados.

As matérias a serem ministradas já estão em mãos da Diretoria Social da Prefeitura local. São elas: Banda Rítmica, Dobradura, Recorte Colagem, Atividades Físicas, Jogos, Rodas e Brinquedos Cantados, Mecanismo Corporal.

As professoras do DEFE que virão ministrar as aulas serão: D. Aracy Rodrigues, D. Nilce Petenazzi, D. Lygia A.H. Santiago, D. Haydee Volkart Boueri, D. Miryam Luce Moreira D'Afonseca Moraes.

O Curso de Recreação este ano em nossa "Estrela do Sul", será "aquele curso". Haverá mais seis matérias suplementares, organizadas pelas Diretoras dos Parques da cidade.

As matérias suplementares serão de: Linha, Teatro de Sombras, Desenho e Pintura, Coro Falado, Administração do Parque, Dança. Essas matérias foram divididas em duas aulas cada uma e serão dadas pelas Diretoras e professoras dos respectivos parques.

O esperado Curso de Recreação irá de 1 a 10 de julho, sendo reservado o dia 11, para a festa de encerramento. É grande a expectativa entre os elementos interessados nesse Curso.

Como é de conhecimento geral, esse Curso visa atualizar a Professora Recreacionista, sendo obrigatório para as professoras que pretendem abraçar esse aspecto da Educação. Dá direito a pontos para ingresso ao Magistério Estadual até em número de três.



Esta foto lembra um momento importante para as professoras recreacionistas de 1968. Ela foi tirada num flagrante das três Diretoras dos Parques Infantis desta cidade a saber: Da esquerda para a direita, D. Shirley Martins Lemes, Diretora do P. I. Maria Helena de Moraes; D. Marina C. Madureira, Diretora do P. I. Helena Pereira de Moraes; a convidada de honra naquela festividade, D. Alcy R. Salgado Rangel e D. Cecília Fernanda A. Pacheco, Diretora do P. I. Neide Helena de Moraes.

co regente vereador Itagiba Loureiro de Mello. Mamãe, agradecemos a visita. Casal Jaime (Miriam) de Freitas está feliz com a chegada de Ana Paula, novo membro a fazer parte da família.

Lembrancinha para colunista com um cartãozinho: Eu Ana Paula, Papai e

Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul, 19 de maio de 1970.

Figura 30 – Parques Infantis em Reunião Inédita no Estado

Votorantim: Parques Infantis em reunião inédita no Estado

Os Parques Infantis de Votorantim, realizarão dia 2 de abril às 13 horas, no salão de festas do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", um tipo de reunião Técnica - Pedagógica inédita em todo o Estado de São Paulo.

As diretoras Marina de Camargo Madureira, Cecília Fernanda Arcury Pacheco e Shirley Martins Lemes, já estão programando, em conjunto, a nova linha de planejamento para o mês de abril, tendo como motivação o Calendário.

Esta programação mensal, contendo todos os planos de aula do mês, será entregue a cada professora, que poderá trabalhar mais comodamente ao gosto da criança.

Durante a reunião cada professora apresentará uma aula contida no planejamento e suas colegas participarão ativamente no lugar das crianças, havendo assim maior entrosamento com as atividades apresentadas.

Fonte: *Jornal Cruzeiro do Sul*, 24/03/1970

Embora quase antagônico, o Parque Infantil se propôs a complementar a escola de maneira inovadora. Para as crianças em idade pré-escolar, não havia ênfase na preparação para a escola, pré-alfabetização ou currículo disciplinar. Em vez disso, o Parque Infantil tinha como proposta oferecer às crianças da "escola primária" (que frequentavam alternadamente o parque) e às pequenas de 3 a 6 anos a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, permitindo-lhes continuar a ser crianças.

O Parque Infantil complementava o aluno que a escola buscava formar, muitas vezes visto como um ser incompleto que precisava ser preenchido com conhecimentos científicos fornecidos pelos adultos e pela sociedade, frequentemente negligenciando outros tipos de conhecimentos, como os produzidos pelas próprias crianças e outras manifestações de saberes. Em suma, embora as brincadeiras e os jogos fossem oferecidos com o intuito de não escolarizar, e sim proporcionar vivências brincantes, analisando os manuais e registros de formações dos profissionais dessa instituição, evidencia-se que esse modelo a ser seguido, elaborado por adultos e pensado para as crianças, assume um papel norteador, sem considerar os reais interesses das crianças usuárias dos Parques Infantis.

Figura 31 – Imagem do jornal sobre o elenco teatro “Pluft”

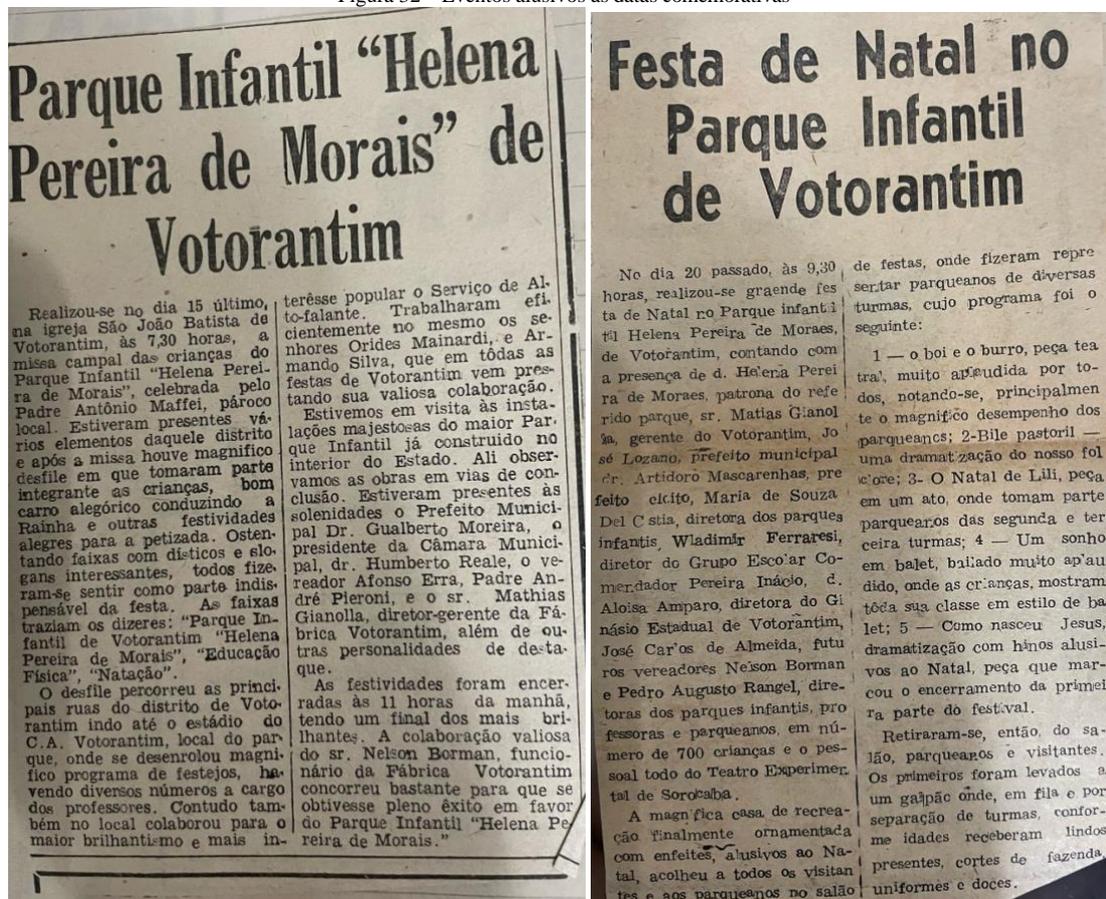


Fonte: Arquivo da Professora Marina Camargo Madureira

As atividades desenvolvidas nos Parques Infantis durante a primeira metade do século XX não se restringiam apenas ao cuidado e à educação das crianças. Esses espaços também cumpriam funções sociais e simbólicas que refletiam os valores e a organização das comunidades em que estavam inseridos. No caso do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", em Votorantim, observa-se a forte presença de elementos políticos, religiosos e cívicos entrelaçados nas comemorações promovidas por esses estabelecimentos. A realização de missas campais, desfiles pelas ruas do distrito, e a participação de autoridades locais e representantes da Fábrica Votorantim demonstram o enraizamento de práticas católicas e cerimoniais nas ações voltadas à infância.

A seguir, reproduz-se um relato da inauguração e festividades associadas ao Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", ocorridas no dia 15 de um mês não especificado, mas que ilustram de forma vívida como a política municipal, o catolicismo e o uso de datas comemorativas compunham a paisagem simbólica desses eventos:

Figura 32 – Eventos alusivos às datas comemorativas

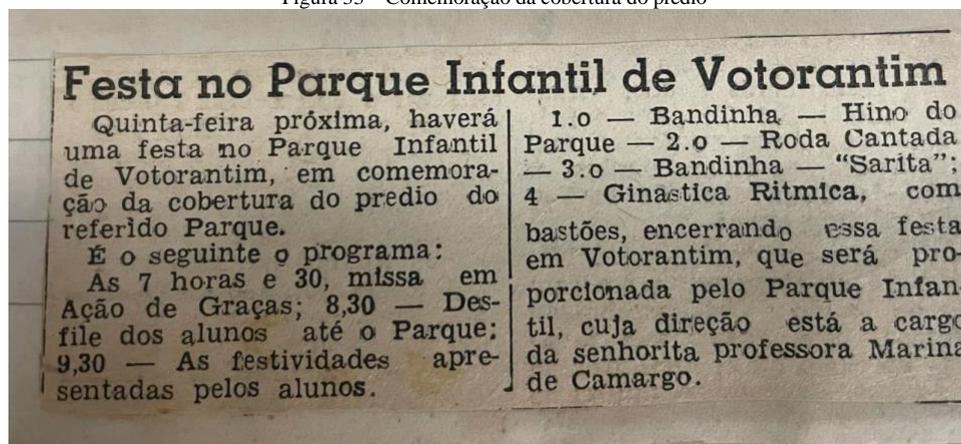


Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

A relação entre educação, religiosidade e festividade popular esteve fortemente presente nas práticas pedagógicas dos Parques Infantis ao longo do século XX. Tais espaços, além de desempenharem funções educativas e assistenciais, também se consolidavam como centros de convívio comunitário, onde se celebravam conquistas estruturais e datas simbólicas com rituais que integram elementos da cultura católica, atividades físicas e manifestações cívicas. Em Votorantim, essa dinâmica é evidenciada em registros de eventos como a comemoração pela cobertura do prédio do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes".

O evento foi organizado sob a direção da professora Marina de Camargo e contou com uma programação cuidadosamente elaborada, envolvendo momentos religiosos, desfiles, apresentações culturais e atividades físicas realizadas pelas crianças. O trecho a seguir registra a estrutura do evento:

Figura 33 – Comemoração da cobertura do prédio



Fonte: Arquivo pessoal da professora Marina Camargo Madureira

Na década de 50 e 60, muitas famílias chegavam a Votorantim em busca de emprego e uma vida melhor, com origem principalmente de cidades rurais do sudoeste de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e até do Nordeste. As escolas, além de oferecerem educação, também garantiam alimentação, servindo até refeições durante as férias. "A presença dos filhos nas escolas era a garantia no reforço da alimentação", destaca Marina.

A professora Cecília Fernanda Arcuri Pacheco, que era da Rede Municipal de Sorocaba, foi uma das primeiras profissionais encaminhadas ao distrito de Votorantim para garantir o funcionamento dos parques infantis.

Quando cheguei, fui trabalhar no Parque Infantil Helena Pereira de Moraes, o Parcão. Foi em consequência da fábrica de tecidos Votorantim ter dado um piano à escola, que antes estava no Clube Atlético. Mas como ninguém sabia tocar, então a diretora da escola solicitou ao prefeito Gualberto Moreira para me trazer, pois sabia que eu toco piano (Silva, 2014, p. 56).

Ela foi também a responsável pela implementação da Cozinha-Piloto, que preparava leite para os alunos, com transporte da Prefeitura garantindo a entrega nas escolas.

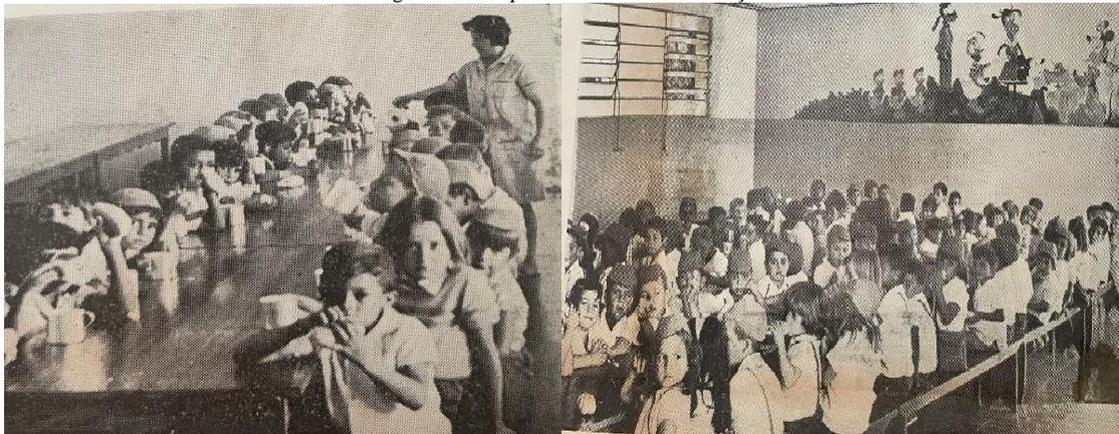
Fernanda lembra com carinho da época: "Fazíamos pelas crianças com amor e disposição. Como as pessoas eram mais simples, era um povo mais amoroso, e com isso a comunidade era bem prestativa e ajudava muito nas atividades das escolas" (Silva, 2014, p. 56).

O apoio das fábricas Votorantim foi essencial na criação e manutenção dos parques infantis e nas necessidades escolares, refletindo o compromisso da comunidade com a educação e bem-estar das futuras gerações.

A participação em desfiles, que se tornou tradição, reforçou o vínculo da escola com

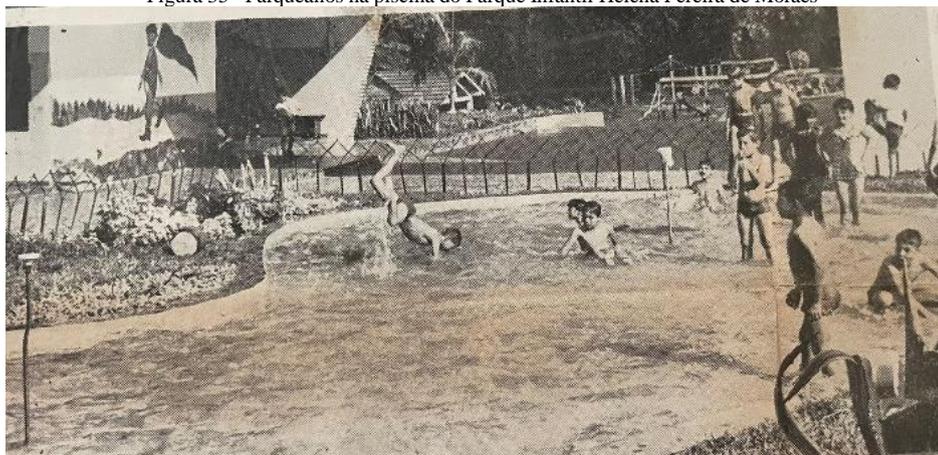
a cidade e a indústria. Nos anos seguintes, a escola continuou a ser apoiada pela fábrica, que forneceu materiais, como roupas e instrumentos musicais, e organizou transportes para os estudantes. A inauguração oficial da escola ocorreu em 1959, com a presença de Helena Pereira de Moraes, a quem a escola foi dedicada, marcando um compromisso ainda maior com o bem-estar e a educação das crianças.

Figura 34- Parqueanos no horário da refeição



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Figura 35- Parqueanos na piscina do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Figura 36- Parqueanos nos espaços do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes



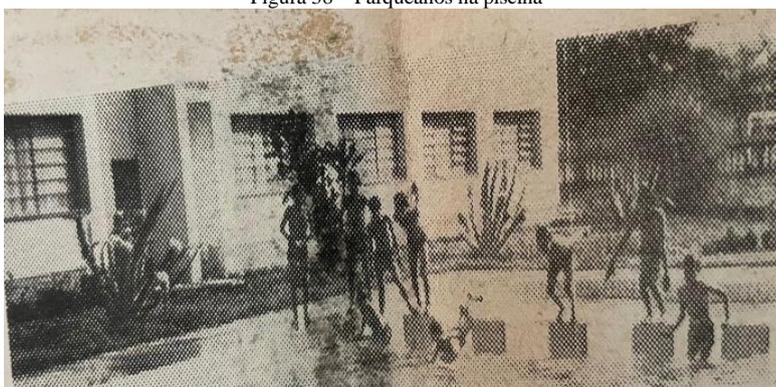
Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Figura 37 – Parqueanos utilizando jogos de tabuleiro



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

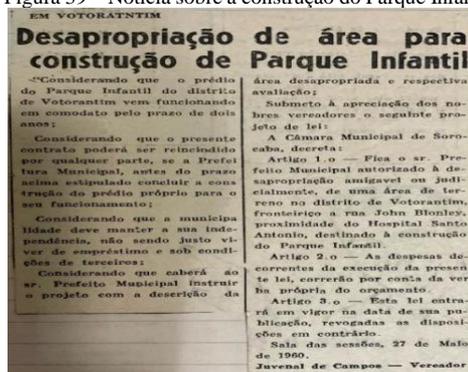
Figura 38 – Parqueanos na piscina



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Em 1960, o Vereador Juvenal de Campos em sessão na Câmara municipal de Sorocaba criou um projeto de Lei para a desapropriação de uma área de terreno no distrito de Votorantim, destinado à construção do Parque Infantil:

Figura 39 – Notícia sobre a construção do Parque Infantil

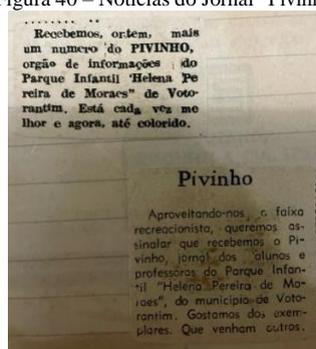


Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Dentre as atividades desenvolvidas no Parque Infantil, destaca-se o jornal “Pivinho”, elaborado pelos parqueanos, como uma forma de noticiar os eventos da instituição e deixar em evidência aos munícipes o trabalho realizado. Esse material foi entregue à um jornalista que descreveu numa coluna do jornal Cruzeiro do Sul denominada “Crônica do dia”, como recebeu o jornal e as atividades promovidas no Parque Infantil. Essa crônica deixa evidente que as datas comemorativas faziam parte do planejamento da rotina de atividades do espaço, além de atividades artísticas pelos alunos que ali frequentavam:

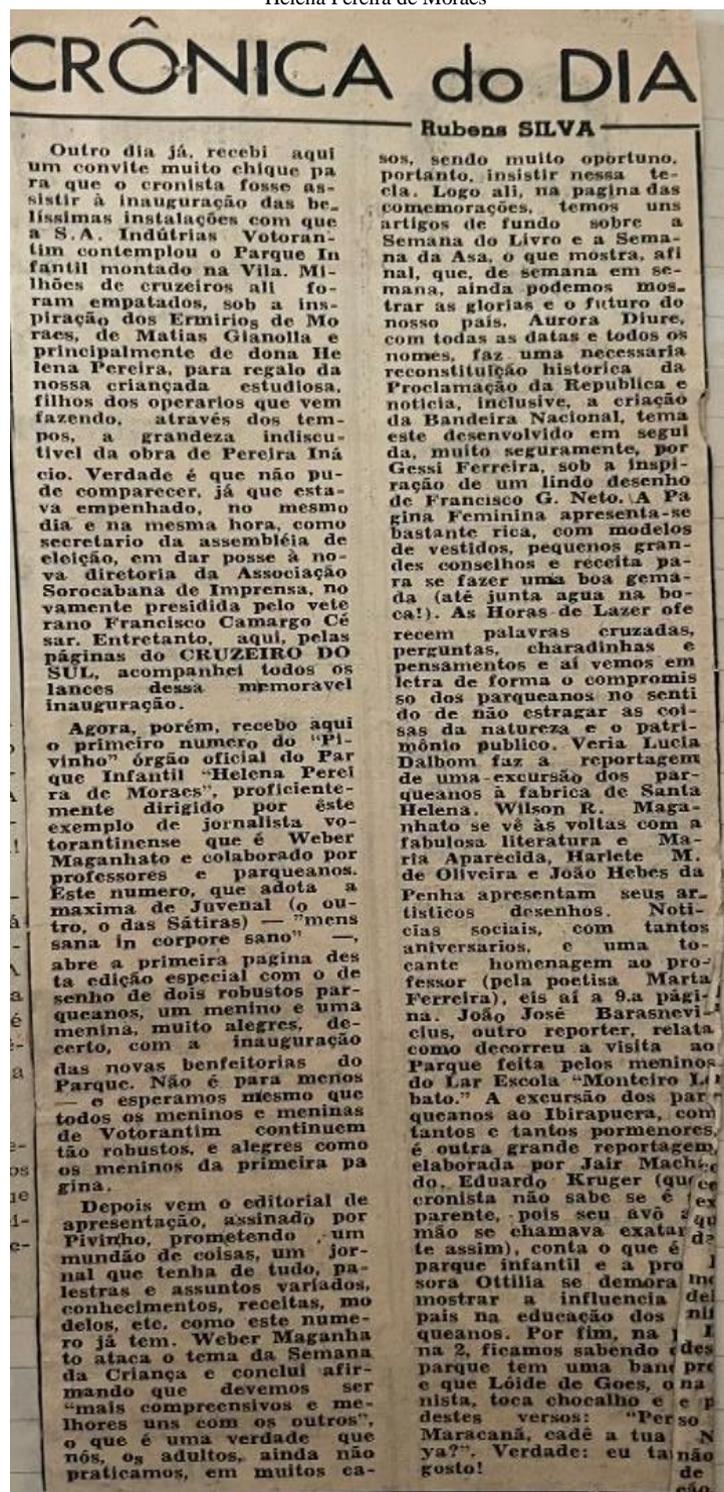
Agora, porém, recebo aqui o primeiro número do "Pivinho" Órgão oficial do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", proficientemente dirigida por este exemplo de jornalista votorantinense que é Weber Maganhato e colaborado por professores e parqueanos. Este número, que adota a máxima de Juvenal (o outro, o das Sátiras) - "mens sana in corpore sano" -, abre a primeira página desta edição especial com o desenho de dois robustos parqueanos, um menino e uma menina, muito alegres, de certo, com a inauguração das novas benfeitorias do Parque. Não é para menos - e esperamos mesmo que todos os meninos e meninas de Votorantim continua tão robustos, e alegres como os meninos da primeira pagina. [...]Weber Maganhato ataca o tema da Semana da Criança e conclui afirmando que devemos ser "mais compreensivos e melhores uns com os outros", o que é uma verdade que nós, e adultos, ainda não praticamos, em muitos casos, sendo muito oportuno, portanto, insistir nessa tecla. [...] Aurora Diure, com todas as datas e todos os nomes, faz uma necessária reconstituição histórica da Proclamação da República e noticia, inclusive, a criação da Bandeira Nacional, tema este desenvolvido em seguida, com muita segurança, por Gessi Ferreira, sob a inspiração de um lindo desenho de Francisco G. Neto. A Pagina Feminina apresenta-se bastante rica, com modelos de vestidos, pequenos grandes conselhos e receita para se fazer uma boa gemada (até junta água na boca!). [...]Veria Lucia Dalbom faz a reportagem de um passeio dos parqueanos à fábrica de Santa Helena. Wilson R. Maganhato se vê às voltas com a fabulosa literatura e Maria Aparecida, Harlete M. de Oliveira e João Hebes da Penha apresentam seus desenhos artísticos. Notícias sociais, com tantos aniversários, e uma tocante homenagem ao professor (pela poetisa Marta Ferreira), [...] Por fim, na página 2, ficamos sabendo que o parque tem uma bandinha e que Lóide de Goes, o cronista, toca chocalho e gosta destes versos: "Periquito Maracana, cadê a tua Ya. ya?". Verdade: eu também gosto! (Cruzeiro do Sul, s.d.).

Figura 40 – Notícias do Jornal “Pivinho”



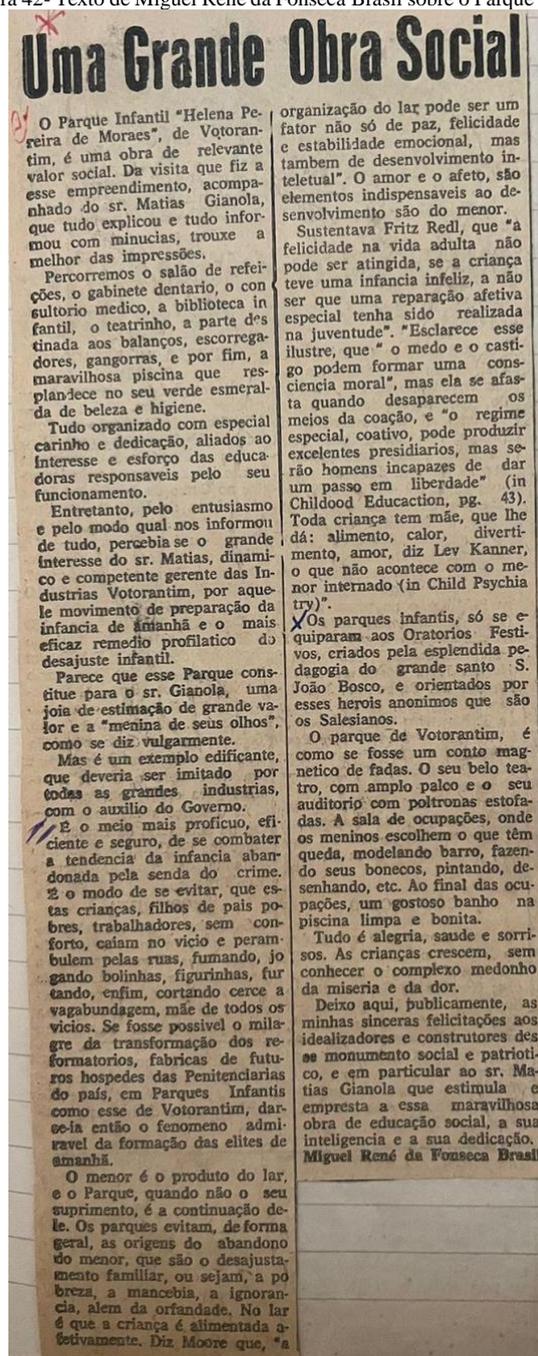
Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Figura 41 - Crônica sobre o Parque Infantil
Helena Pereira de Moraes



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira

Figura 42- Texto de Miguel René da Fonseca Brasil sobre o Parque Infantil



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

O Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes" de Votorantim foi descrito com diversas instalações e atividades que traziam benefícios para o desenvolvimento e lazer das crianças. Entre as principais atrações e áreas do parque havia o salão de refeições, destinado às refeições das crianças; o gabinete, local para atendimento odontológico; o consultório médico, espaço para cuidados médicos; a biblioteca infantil, área dedicada à leitura e educação; o teatrinho, que oferecia espetáculos e atividades teatrais para as crianças; uma área de brinquedos, com balanços, escorregadores e gangorras para o lazer; e a piscina, que

era limpa e bem mantida, com água verde-esmeralda. Além dessas áreas, o parque contava com ocupações artísticas, como modelagem de barro, pintura, desenho e outras atividades criativas.

Fica evidente nesta crônica de jornal²⁰ que a preocupação da coluna com a desigualdade social é alarmante. Com a industrialização, as crianças filhas de operários passaram a ter acesso a escolas maternas e parques infantis, um avanço significativo. Embora a busca pelo capital tenha exigido a força de trabalho, o acesso a esses espaços representou uma oportunidade de inserção em ambientes de formação, oferecendo a essas crianças maiores perspectivas de sucesso nas esferas profissional e social.

Como o colunista sugere, essa realidade proporcionou uma aproximação de possibilidades que, até então, eram exclusivas da elite. Contudo, essa desigualdade não é apenas uma questão individual, mas reflete uma desigualdade estrutural profunda, que ainda persiste, influenciando todas as esferas da sociedade até os dias de hoje.

Como vemos, o jornal era um meio de comunicação importante à época. Além das coisas boas a respeito do Parque Infantil que esse espaço de comunicação trouxe aos seus leitores, apresentou também um requerimento da Câmara Municipal através do vereador José Carlos Paschoal, questionando as relações entre a Prefeitura Municipal e o Parque Infantil Helena Pereira de Moraes no dia 22 de março de 1960, sendo o texto do requerimento o seguinte

Enquanto os graves problemas do ensino primario municipal ocupam as paginas dos nossos jornais, em Votorantim, no Parque Infantil Helena Pereira de Moraes, a situação geral, com relação aos deveres da Municipalidade, vem, infelizmente, confirmar a crise que estamos atravessando no setor educacional. Em visita que fizemos àquele parque, no dia 20, não pudemos conter o espanto: trata-se, na realidade, de uma obra monumental, que obedeceu aos mais modernos requisitos da tecnica pedagógica, abrigando crianças do populoso distrito, e que não está recebendo, do poder publico municipal, a atenção devida. Sem professores em numero suficiente, sem dentista, sem nenhum servente, o referido parque, que deveria ser um dos maiores orgulhos da Manchester paulista, pela sua extraordinária, grandeza, continua a-tendendo à infancia de Votorantim em media que chega a ultrapassar mil crianças por dia. A Câmara Municipal de Sorocaba, pelos seus vereadores, precisa conhecer a magnitude desse parque para poder, em outras oportunidades, defender as questões do seu interesse que porventura dependam desta augusta Casa, como já aconteceu anteriormente, nesta legislatura, com a aprovação de um projeto de lei que dispunha sobre nomeação de tres professoras para assistência pré-primária das crianças de Votorantim. A' vista dos fatos, REQUEIRO à Mesa, ouvido o Plenário, que

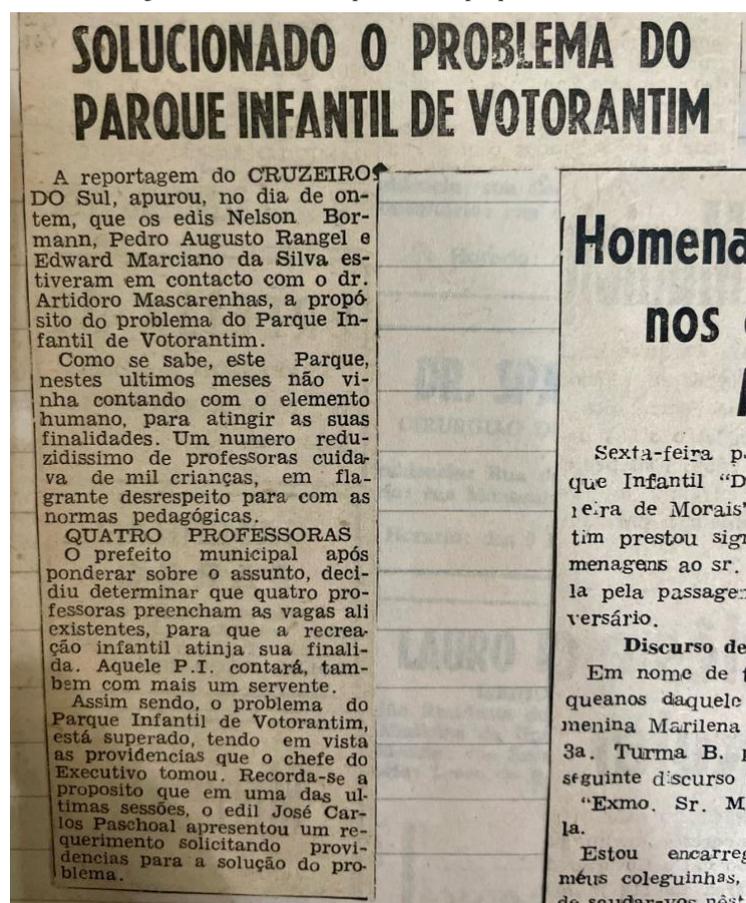
²⁰ Algumas citações desta pesquisa decorrem do uso de fontes primárias, compostas por arquivos de antigos moradores da vila operária e profissionais das escolas mencionadas. Além disso, os arquivos analisados incluem recortes de jornais contendo apenas os textos, sem informações sobre a fonte ou os dados de publicação.

seja encaminhado ao sr. prefeito municipal o seguinte pedido de informações:

- Tem a Municipalidade interesse no bom andamento das atividades educacionais do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes, de Votorantim?
- Quais os motivos que estão retardando a locação do pessoal indispensável ao parque? (Folha Popular, 1960).

Foi publicado no jornal uma devolutiva com o título “Solucionado O Problema Do Parque Infantil De Votorantim” descrevendo o retorno do executivo a respeito do requerimento feito pelo vereador sobre as melhorias no Parque Infantil.

Figura 43 –Solucionado o problema do parque Infantil em Votorantim



Fonte: Arquivo Pessoal da professora Marina Camargo Madureira

Para além das atividades do Parque Infantil Helena Pereira de Moraes, havia também os Jogos Inter-parqueanos. Os Parques Infantis do município de Sorocaba, contava com diversificados esportes de competição onde cada um deles tinha sua equipe para os Jogos. Entre as modalidades, havia a disputa de Cestobol masculino e feminino, Handebol masculino e feminino, Futebol de salão masculino, Damas masculino e feminino, pingue-pongue masculino e feminino. Os resultados eram noticiados nos jornais, e de acordo com os registros, o Parque Infantil Helena Pereira de Moraes era campeão invicto em diversos jogos.

Figura 44 – Solucionado o problema do parque Infantil em Votorantim



Fonte: Arquivo Pessoal da professora Marina Camargo Madureira

Figura 45 – Parqueanos nos Jogos Inter-parqueanos



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Classificação geral coletiva. Tivemos a seguinte classificação geral coletiva dos 6 estabelecimentos participantes aos III Jogos Infantis Inter-Parqueanos de Sorocaba -: Campeão P.I. Votorantim, com 92 pontos; Vice-Campeão, P.I. Vila Santana, com 50 pontos; 3º Lugar, P.I. Antonio Carlos de Barros, com 50 pontos (decisão feita por maior número de principais colocações); 4º lugar, P.I. Zizi de Almeida, com 38 pontos; 5º lugar, P.I. Vila Angelica, com 34 pontos, 6º lugar, P.I. Monteiro Lobato, com 11 pontos. (Jogos Inter-Parqueanos, s.d.).

Figura 46 - Balanço dos Jogos Inter-parqueanos

Balanço dos Inter-Parqueanos

(Conclusão da últ. página)

Maria G. Campos, Maria Ap. Silva, Graça A. Rego, Edineide Barroso, Wilma Oliveira, Rita de Cassia, Vera R. Leite, Benedita N. Valencio e Gessy Gces. Campeão de ping-pon masculino (VILA ANGELICA) — Antonio C. Bramante. Campeã de ping-pong feminino (VOTORANTIM) — Maria G. Campos. Campeão damas masculino (ANT. C. BARROS) — Oswaldo R. Pizan. Campeã damas feminino — (VOTORANTIM — Wilma de Oliveira.

CLASSIFICAÇÃO GERAL COLETIVA

Tivemos a seguinte classificação geral coletiva dos 6 estabelecimentos participantes aos III Jogos Infantis Inter-Parqueanos de Sorocaba -: Campeão, P.I. Votorantim, com 92 pontos; Vice-Campeão, P.I. Vila Santana, com 50 pontos; 3.º lugar, P.I. Antonio Carlos de Barros, com 50 pontos (decisão feita por maior numero de principais colocações); 4.º lugar, P.I. Zizi de Almeida, com 38 pontos; 5.º lugar, P.I. Vila Angelica, com 34 pontos, 6.º lugar, P.I. Monteiro Lobato, com 11 pontos.

ENTREGA DE PREMIO

Encerrando a festividade de sábado, foram entregues, aos parques infantis campeões e vice-campeões de cada modalidade, e bem assim do desfile, trofeus, ofêrticos e artísticos, oferecidos por autoridades e esportistas de Sorocaba. O fato foi presidido pela profa. Iris Del Cistia, diretora da Diretoria dos Parques Infantis, e igualmente pela sr. Pedro Augusto Rangel, dd. Presidente da Câmara Municipal, que se fez presente, prestigiando a festa de encerramento dos pequenos parqueanos. O proprio diretor da DME, representou o dr. Artidoro Mascarenhas, dd. Prefeito Municipal, que não pode estar presente por motivo de força maior.

Aquelas duas autoridades presentes foram distinguidas com a entrega de bellissimas corbeias de flores, por parte de alunos de estabelecimentos. Todos os atletas campeões em cada modalidade, receberam artísticas medalhas. Os Parques Infantis de Votorantim e Santana, Campeão e Vice-Campeão no computo geral, receberam outros ricos trofeus por essas colocações obtidas. Esses trofeus são de posse transitorias, e em poder definitivo deles ficarão os parques que os conquistarem por tres anos consecutivos ou cinco alternados.

Com os atletas, diretoras, professoras e simpatizantes se confraternizando esportivamente, com os vencedores festejando com confetes os titulos obtidos, findou-se de maneira brilhante essa maluscula realização social-esportiva.

Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Figura 47 – Premiações dos Jogos Inter-parqueanos

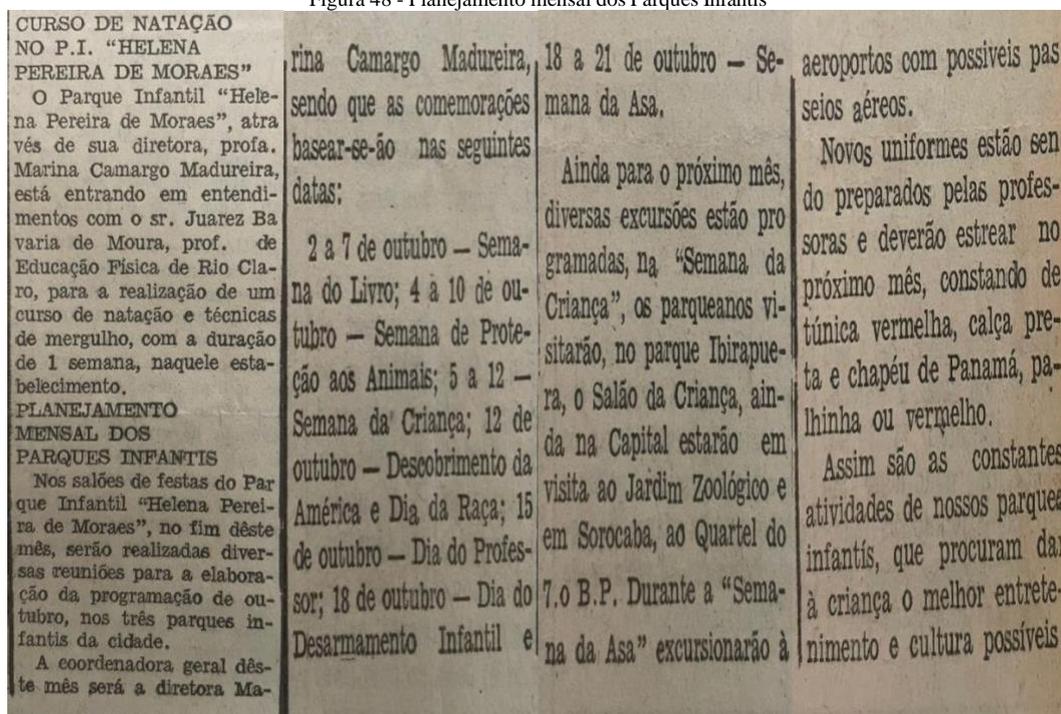


Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira

Em uma seção do jornal intitulado 'Parques Infantis em Revista', eram divulgadas os

planejamentos mensais dos parques infantis de Sorocaba. Entre as iniciativas destacadas estavam exposições de trabalhos, excursões, apresentações teatrais, cursos, jogos e diversas festividades que aconteciam em cada um desses espaços como apontado no Jornal Cruzeiro do Sul:

Figura 48 - Planejamento mensal dos Parques Infantis



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

CURSO DE NATAÇÃO NO P.I. "HELENA PEREIRA DE MORAES"

O Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", através de sua diretora, profa. Marina Camargo Madureira, está entrando em entendimentos com o sr. Juarez Bavaria de Moura, prof. de Educação Física de Rio Claro, para a realização de um curso de natação e técnicas de mergulho, com a duração de 1 semana, naquele estabelecimento. [...]

PLANEJAMENTO MENSAL DOS PARQUES INFANTIS [...] Nos salões de festas do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", no fim deste mês, serão realizadas diversas reuniões para a elaboração da programação de outubro, nos três parques infantis da cidade. A coordenadora geral deste mês será a diretora Marina Camargo Madureira, sendo que as comemorações basear-se-ão nas seguintes datas: 2 a 7 de outubro - Semana do Livro; 4 a 10 de outubro - Semana de Proteção aos Animais; 5 a 12 - Semana da Criança; 12 de outubro - Descobrimiento da América e Dia da Raça; 15 de outubro - Dia do Professor; 18 de outubro - Dia do Desarmamento Infantil e 18 a 21 de outubro - Semana da Asa. Ainda para o próximo mês, diversas excursões estão programadas, na "Semana da Criança", os parqueanos visitarão, no parque Ibirapuera, o Salão da Criança, ainda na Capital estarão em visita ao Jardim Zoológico e em Sorocaba, ao Quartel do 7º B.P. Durante a "Semana da Asa" excursionarão à aeroportos com possíveis passeios aéreos. Novos uniformes estão sendo preparados pelas professoras e deverão estrear no próximo mês, constando de túnica vermelha, calça preta e chapéu de Panamá, palhinha ou vermelho. Assim são as constantes atividades de nossos parques infantis, que procuram dar à criança o melhor entretenimento e cultura possíveis.

possíveis (Cruzeiro do Sul, 1970).

Figura 49 - Coluna "Parques Infantis em Revista"



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Para que se consolidasse essa proposta de trabalho nos Parques Infantis, os profissionais recebiam formações a nível estadual com materiais impressos e palestras sobre o assunto. O curso visava atualizar professores recreacionistas e era obrigatório para aqueles interessados em atuar na área, concedendo até três pontos para ingresso no Magistério Estadual.

As disciplinas principais incluíam Banda Rítmica, Dobradura, Recorte e Colagem, Atividades Físicas, Jogos, Rodas e Brinquedos Cantados, e Mecanismo Corporal, ministradas por educadoras especializadas. Além disso, materiais suplementares, como Teatro de Sombras, Desenho e Pintura, Dança e Administração de Parques, serão conduzidos por diretoras e professoras dos parques da cidade, como noticiado no jornal:

Curso de Recreação cujas inscrições estarão abertas no próximo dia 1 de junho até 20 do mesmo mês, já está na fase, dos horários para serem organizados. As matérias a serem ministradas já estão em mãos da Diretoria Social da Prefeitura local. São elas: Banda Rítmica, Dobradura, Recorte Colagem, Atividades Físicas, Jogos, Rodas e Brinquedos Cantados, Mecanismo Corporal que virão ministrar as aulas serão: D. Aracy Rodrigues, D. Nilce Petenazal, D. Lygia A.H. Santiago, D. Haydee Volkart Bouert, D. Miryan Lace Moreira D'Afonseca Moracs, O Curso de Recreação Este ano em noma "Estréla do Sul", será "aquêlo curso". Haverá mais seis matérias suplementares, organizadas pelas Diretoras dos Parques da cidade. As matérias suplementares serão de: Linha, Teatro de Sombras, Desenho e Pintura, Côro Falado, Administração do Parque, Dança. Essas matérias foram divididas em duas aulas cada uma e serão dadas pelas Diretoras e professoras dos respectivos parques. O esperado Curso de Recreação irá de 1 a 10 de julho, sendo reservado o dia 11, para a festa de encerramento. E' grande a expectativa entre os elementos interessados nesse Curso. Como é de conhecimento geral, êsse Curso visa atualizar a Professora Recreacionista,

sendo obrigatório para as professoras que pretendem abraçar esse aspecto da Educação. Dá direito a pontos para ingresso ao Magistério Estadual até em número de três. (Arquivo Pessoal, s.d.).

A documentação histórica sobre os Parques Infantis de Votorantim revela que esses espaços extrapolavam a função assistencial ou escolar formal, assumindo um papel fundamental na conformação de uma infância socialmente integrada aos valores do catolicismo, da cultura cívica e da moral comunitária. As imagens e recortes de jornais preservados não apenas registram acontecimentos pontuais, mas oferecem um panorama rico sobre a rotina institucional dessas unidades, revelando como o cotidiano das crianças estava profundamente imerso em rituais, símbolos e celebrações que reforçavam as representações de disciplina, fé, patriotismo e solidariedade.

A realização da Comunhão Pascal, a organização da “Festa da Pátria”, as celebrações natalinas, os festivais de danças típicas juninas, os desfiles com a bandinha rítmica e a declamação de versos nas cerimônias de formatura demonstram como a infância era conduzida por meio de vivências marcadamente coletivas. Cada evento era um exercício pedagógico que ensinava, para além das letras e números, o pertencimento a uma ordem social, política e religiosa. As crianças participavam de missas, hasteamento de bandeiras, cantos de hinos, distribuição de flores, declamações e apresentações de coros falados, tudo cuidadosamente articulado com o calendário cristão e cívico da comunidade.

A participação da indústria local e de figuras públicas da política regional, bem como o envolvimento da população por meio de rifas e festivais beneficentes para arrecadação de fundos, reforça o caráter comunitário e estratégico dos Parques Infantis. Tais eventos, como o “Festival de Danças” para angariar recursos, não apenas fortaleciam o vínculo da escola com as famílias e a cidade, como também sustentavam a lógica de integração entre infância e progresso local, um progresso que, embora baseado na disciplina e na ordem, era permeado por afetos, homenagens e experiências lúdico-pedagógicas.

Esses registros, ao serem transcritos e analisados, revelam uma perspectiva da infância que era ao mesmo tempo cuidada e controlada, celebrada e moldada, num esforço simbólico de formar cidadãos obedientes, religiosos e patrióticos. Os parques infantis se configuram, assim, como dispositivos estatais e sociais de conformação da sensibilidade, em que os eventos comemorativos se tornam parte fundamental da pedagogia da infância na Votorantim das décadas de 1950 e 1960.

Figura 50 – Missa Campal

Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes" de Votorantim

Realizou-se no dia 15 último, na igreja São João Batista de Votorantim, às 7,30 horas, a missa campal das crianças do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", celebrada pelo Padre Antônio Maffei, pároco local. Estiveram presentes vários elementos daquele distrito e após a missa houve magnífico desfile em que tomaram parte integrantes as crianças, bom carro alegórico conduzindo a Rainha e outras festividades alegres para a petizada. Ostentando faixas com dísticos e slogans interessantes, todos fizeram-se sentir como parte indispensável da festa. As faixas traziam os dizeres: "Parque Infantil de Votorantim "Helena Pereira de Moraes", "Educação Física", "Natação".

O desfile percorreu as principais ruas do distrito de Votorantim indo até o estádio do C. A. Votorantim, local do parque, onde se desenrolou magnífico programa de festejos, havendo diversos números a cargo dos professores. Contudo também no local colaborou para o maior brilhantismo e mais interesse popular o Serviço de Alto-falante. Trabalharam eficientemente no mesmo os senhores Orides Mainardi, e Armando Silva, que em todas as festas de Votorantim vem prestando sua valiosa colaboração.

Estivemos em visita às instalações majestosas do maior Parque Infantil já construído no interior do Estado. Ali observamos as obras em vias de conclusão. Estiveram presentes as solenidades o Prefeito Municipal Dr. Gualberto Moreira, o presidente da Câmara Municipal, dr. Humberto Reale, o vereador Afonso Erra, Padre André Pieroni, e o sr. Mathias Gianolla, diretor-gerente da Fábrica Votorantim, além de outras personalidades de destaque.

As festividades foram encerradas às 11 horas da manhã, tendo um final dos mais brilhantes. A colaboração valiosa do sr. Nelson Borman, funcionário da Fábrica Votorantim concorreu bastante para que se obtivesse pleno êxito em favor do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes."

Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Figura 51 – Comunhão Pascal

Maravilhosa Solenidade Parqueanos de Votorantim Fizeram Comunhão Pascal

O Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes" realizou no dia 31 p. passado, em seu suntuoso salão de festas, a Páscoa dos parqueanos, ex-parqueanos e professoras no estabelecimento, após o que, foram entregues, em sessão solene, as certificações de conclusão aquelas que atingiram o limite de idade que permite a condição de parqueano.

A MISSA
Em um bem ornamentado altar, arrojado nos salões de festas, realizou-se a Santa Missa, rezada pelo clérigo respeitável e cantada a 2 vozes, pelos próprios parqueanos.

Durante a Santa Missa, foi feito magnífico sermão, repleto de conselhos a todos os presentes, após o que, todos os ex-parqueanos, professoras e parqueanos, receberam a comunhão, numa bellissima demonstração de fé cristã.

CAFÉ
Após a celebração da Sta. Missa, foi servido café acompanhado de bolos e bolachas.

SESSÃO SOLENE
Novamente nos salões de festas, adentraram os parqueanos, sob os acordes de melodia executada ao piano, por duas professoras do estabelecimento. Em seguida, a diretora, convencionou os senhores: Mathias Gianolla, gerente da S.A.J. Votorantim, dona Maria de Souza Del Cistia, inspetora geral dos parques infantis, a Diretora do Parque Infantil de Vila Sautana, o representante deste jornal, e os srs. Euclides Silva, Juvenal Santos, Romualdo Braganças e José Geraldo da Silva, para comporem a mesa. A diretora do estabelecimento, em breve locução dirigiu-se aos presentes, apresentando as despedidas que lhes que terminaram o curso, fazendo votos, pelo seu progresso.

Após a locução da diretora, seguiram-se a entrega dos certificados de conclusão do curso, a todos os parqueanos que a fizeram já, o que foi feito sob as palmas de todos que ali com pareceram. O parqueano Ary Aldo Pereira, proferiu a oração em nome dos diplomandos, dizendo de gratidão para com suas mestras, para com a direção do estabelecimento e em particular a S. A. Ind. Votorantim, que tem sabido incentivar o progresso do Parque de Votorantim e conseqüentemente da infância daquele distrito.

Os ex-parqueanos entoaram a canção da despedida, após o que, a menina Gery Zanoni, declamando belos versos, prestou significativa homenagem à sra. Maria R. Camargo e a sra. Maria de Souza Del Cistia, a quem foram oferecidas ricas "corbeilles" de flores.

Os parqueanos presentes apresentaram em seguida um número de coro falso, encerrando as solenidades, com o hino cantado entusiasmaticamente por todas as crianças presentes.

Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Figura 52 – Dia da Pátria

SATISFAÇÃO EM VOTORANTIM PELO SUCESSO DO PARQUE INFANTIL E DO GINÁSIO, NO DIA DA PÁTRIA

Causou enorme satisfação a população da cidade e, particularmente, aos moradores do distrito de Votorantim, a ótima apresentação dos alunos do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes" e do Ginásio estadual desse mesmo distrito. Houve gosto, arte e bom senso na apresentação em apreço, e não foram poucos os aplausos colhidos em todo o percurso. Em consequência, o sr. Mathias Gianolla, gerente da Fábrica Votorantim fixou no quadro de avisos daquele estabelecimento industrial, protestos de congratulações e felicitações aos pais dos alunos pelo esplendido feito. Estes, porém, pedem-nos fazer reverter publicamente as felicitações e congratulações aos dirigentes tanto do Parque Infantil como do Ginásio, assim como à direção da Fábrica, pelo resultado da dedicação dos professores e diretores e, também, do grande apoio que recebendo da S. A. Indústrias Votorantim.

Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Figura 53 – Número de danças e declamações



Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Figura 54 – Dia do Natal



Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Figura 55 – Festa de Natal



Fonte: Professora Marina Camargo Madureira

Os Parques Infantis de Votorantim passaram a ter reuniões mensais com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas. Essas reuniões eram focadas no calendário do mês e elaboradas pelas diretoras. No entanto, apesar do caráter pioneiro e do envolvimento das diretoras nessa proposta, a abordagem revela a atuação dos professores apenas na atuação com as crianças, sem participar do planejamento.

PARQUES INFANTIS EM REUNIÃO INÉDITA NO ESTADO Os Parques Infantis de Votorantim, realizarão dia 2 de abril às 13 horas, no salão de festas do Parque Infantil "Helena Pereira de Moraes", um tipo de reunião Técnica - Pedagógica inédita em todo o Estado de São Paulo. As diretoras Marina de Camargo Madureira, Cecília Fernanda Arcury Pacheco e Shirley Martins Lemes, já estão programando, em conjunto, a nova linha de planejamento para o mês de abril, tendo como motivação o Calendário. Esta programação mensal, contendo todos os planos de aula do mês, será entregue a cada professora, que poderá trabalhar mais comodamente ao gosto da criança. Durante a reunião cada professora apresentará uma aula contida no planejamento e suas colegas participarão ativamente no lugar das crianças, havendo assim maior entrosamento com as atividades apresentadas. (Arquivo Pessoal, s.d.).

Figura 56 - Parques Infantis em reunião inédita no Estado



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

Figura 57- Diretoras dos Parques Infantis de Votorantim



Fonte: Arquivo da professora Marina Camargo Madureira.

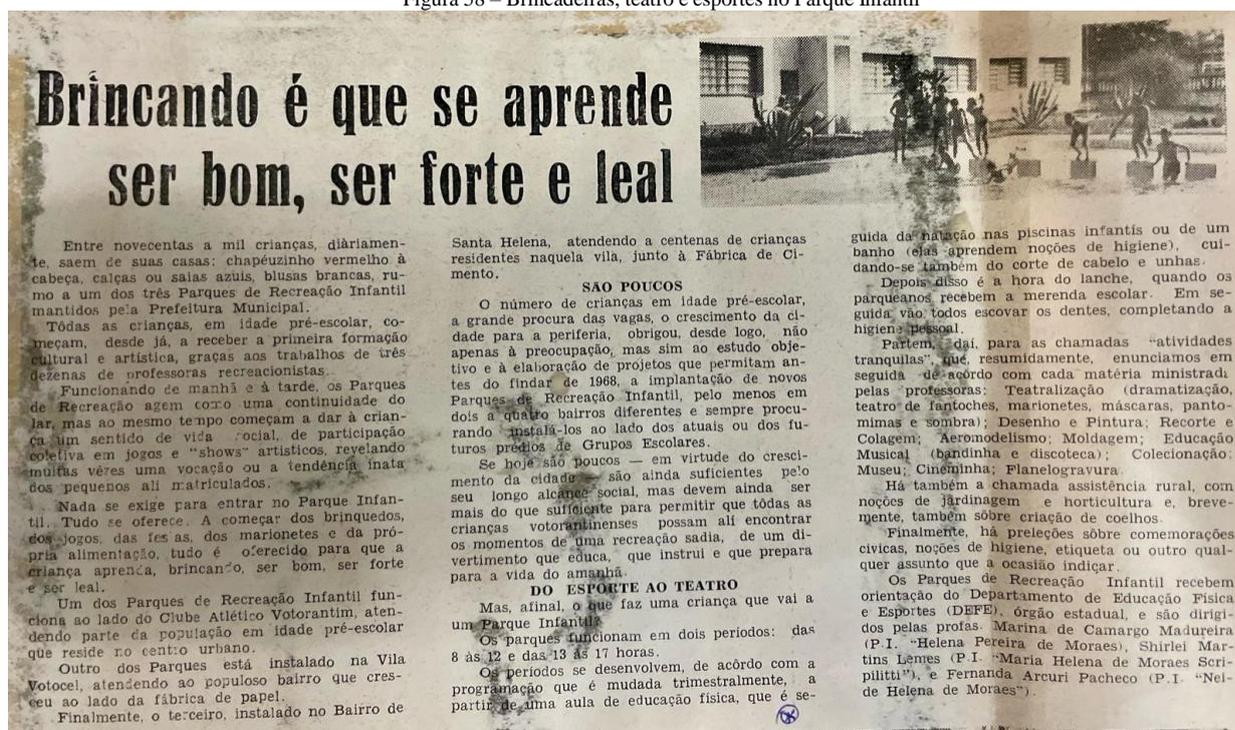
O I Encontro dos Parques Infantis do Estado de São Paulo representou um marco significativo para a educação infantil no estado, reunindo diretores responsáveis pelos parques da cidade, como Marina de Camargo Madureira, Shirley Martins Lemes e Cecília Fernanda A. Pacheco. Esse evento permitiu a troca de experiências, a análise de práticas pedagógicas e a discussão de estratégias para aprimorar o atendimento às crianças. Durante o encontro, foram destacadas novas programações e métodos educacionais para a integração de atividades pré-primárias, educação correlata, workshops ocupacionais e modalidades complementares de ensino.

O I Encontro dos Parques Infantis do Estado de São Paulo, contou com as presenças das Diretoras de todos os Parques desta cidade, sra. Marina de Camargo Madureira, sra. Shirley Martins Lemes, sra. Cecília Fernanda A. Pacheco. Posteriormente, essas Diretoras, prepararam e encaminharam ao sr. prefeito municipal, relatório completo dos acontecimentos no grande Encontro. Baseando-se nas novas programações Pré-Primário, Educação Correlata, Parque Integrado, Oficinas Ocupacionais e outra série de métodos educacionais, as senhoras Diretoras, procuraram fazer sentir mensagem enviada no Sr. prefeito, a necessidade do elemento humano especializado nos diferentes setores, assim como, seguiu anexa, extensa lista de material adequado ao manuseio nas modalidades de ensino à criança. Incluiu-se também no Relatório, sugestão para o Psico-teste, aplicável ao quadro de funcionários. A conclusão geral a que se chegou no I Encontro dos Parques Infantis do Estado de São Paulo, é que para se conviver e educar crianças, é necessário um equilíbrio adulto perfeito. (Arquivo Pessoal, s.d).

A Escola Helena Pereira de Moraes, situada na região central de Votorantim,

desempenhou um papel fundamental na formação educacional de diversas gerações de votorantinenses. Sua fundação remonta ao final dos anos 50, um período de intensa industrialização na cidade, quando a fábrica de tecidos Votorantim, que sempre esteve fortemente envolvida com a comunidade local, incentivou a criação da instituição. Inicialmente conhecida como Parcão, a escola rapidamente se tornou um símbolo de desenvolvimento educacional e social no município.

Figura 58 – Brincadeiras, teatro e esportes no Parque Infantil



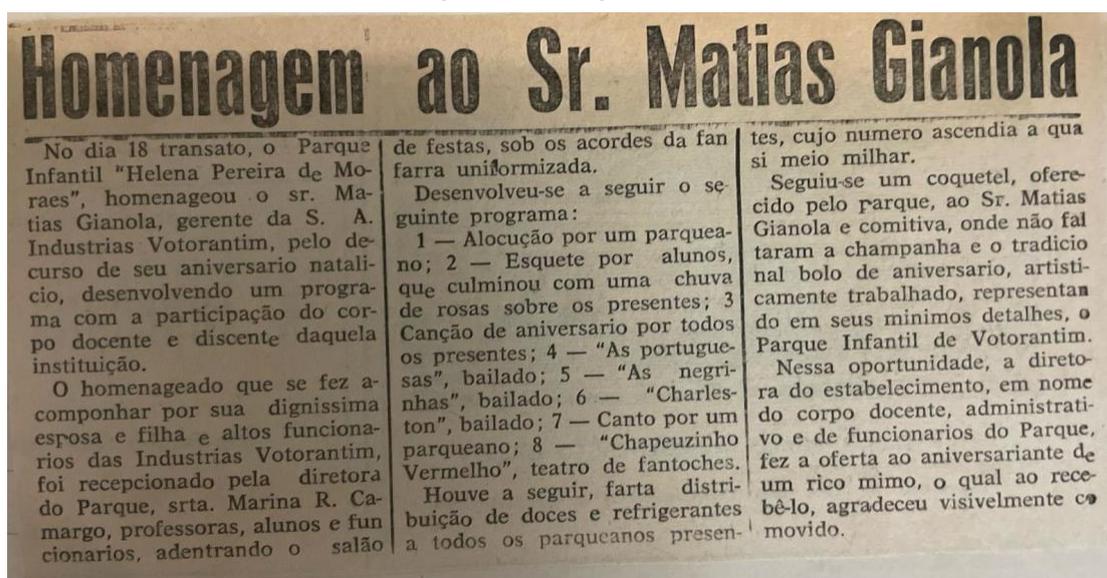
Fonte: Arquivo pessoal de Marina Camargo Madureira

Notório que esse Parque, além de outros parques infantis instaurados posteriormente, desempenharam um papel importante na vida social e cultural da cidade, com eventos como peças teatrais e outras apresentações que envolviam tanto os alunos quanto seus familiares. A proposta educacional do Parque Infantil, estava em sintonia com o Regimento dos Parques Infantis e fica evidente que sua proposta que era assistir, educar e recrear, foi efetivamente concretizada.

O registro da homenagem ao gerente da S.A. Indústrias Votorantim, Sr. Matias Gianolla, por ocasião de seu aniversário, constitui um exemplo expressivo das formas de interação entre as instituições escolares e os agentes do setor industrial no contexto local. A programação festiva envolveu apresentações artísticas, teatro de fantoches, bailados, discursos e entrega de lembranças, com a participação ativa do corpo docente e discente. A presença da fanfarra, a organização do evento e a recepção solene ao homenageado ilustram o nível de articulação entre a escola, a comunidade e os representantes da administração

fabril.

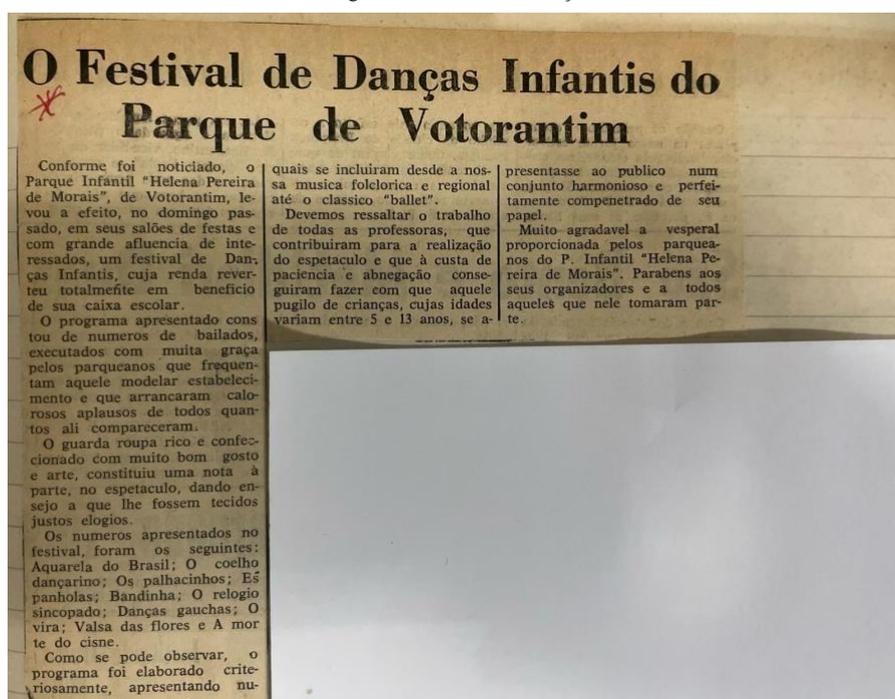
Figura 59 – Homenagem ao Matias Gianolla



Fonte: Arquivo pessoal de Marina Camargo Madureira

Eventos como esse, bem como a realização de festivais de danças e outras atividades comemorativas, revelam a dimensão cultural e pedagógica atribuída às ações desenvolvidas nos Parques Infantis. Os bailados folclóricos, as encenações teatrais e as apresentações musicais, muitas vezes vinculadas ao calendário cívico e religioso, eram preparados pelas crianças com o apoio das educadoras e incorporavam valores ligados à estética, à convivência coletiva e à formação moral.

Figura 60 – Festival de danças



Fonte: Arquivo pessoal de Marina Camargo Madureira

A análise das práticas institucionais desenvolvidas nos Parques Infantis de Votorantim permite compreender sua função educativa para além do cuidado assistencial. A documentação histórica revela que esses espaços cumpriam papel estratégico na socialização da infância, por meio de atividades simbólicas e coletivas que articulavam valores religiosos, cívicos e culturais. Eventos como a Comunhão Pascal, a “Festa da Pátria”, as celebrações natalinas e os festivais de danças típicas juninas não eram apenas manifestações festivas, mas compunham um projeto pedagógico que integrava instrução, moralidade e pertencimento social.

A participação das crianças em cantos corais, encenações teatrais, hasteamento da bandeira, declamação de versos e bailados evidenciava uma educação estética voltada à disciplina, à obediência e à valorização de figuras de autoridade. Tais práticas, inseridas no calendário cívico e religioso, consolidavam os Parques Infantis como espaços de formação para a vida em sociedade, reforçando o vínculo entre infância, civismo e religiosidade. Nessas atividades, a pedagogia do cotidiano escolar convergia com as demandas simbólicas do Estado e das elites locais, produzindo uma infância idealizada, moldada a partir de parâmetros normativos.

Além da dimensão ritualística e celebrativa, os Parques Infantis funcionavam como dispositivos de consolidação de alianças entre diferentes setores da sociedade. A presença de figuras públicas e empresariais, como a homenagem ao gerente da S.A. Indústrias Votorantim, Sr. Matias Gianolla, e a organização de eventos beneficentes com participação comunitária — incluindo rifas, coquetéis e festivais de dança para arrecadação de fundos — expressavam a inserção dessas instituições em uma lógica político-econômica mais ampla. Assim, ao mesmo tempo que promoviam a integração cultural e afetiva das crianças, os Parques reafirmavam o poder simbólico de autoridades locais e o papel da indústria no financiamento das ações educativas.

Essas práticas educativas, ainda que permeadas por elementos lúdicos, operavam como mecanismos de formação cívica e moral, evidenciando a função dos Parques Infantis na constituição de uma sensibilidade coletiva regulada por valores predominantes da época. A infância era celebrada, mas também cuidadosamente moldada segundo princípios de ordem, fé e civismo. Os registros das solenidades escolares, quando analisados sob uma perspectiva histórico-crítica, indicam uma tentativa de construção de uma cidadania disciplinada, voltada à integração social e à obediência à hierarquia institucional.

Nesse contexto, os Parques Infantis constituíram-se como instrumentos de uma política pública voltada à infância proletária, buscando inseri-la, ainda que sob os limites de um modelo assistencialista, nos circuitos da educação formal e da vida comunitária. Embora o foco

estivesse na convivência e nas atividades recreativas, essas instituições operavam como pontes entre o mundo da infância e as exigências da sociedade industrial emergente.

A escola “Helena Pereira de Moraes”, originária desse movimento, mantém até hoje seu papel na formação de crianças da comunidade. Atualmente, a escola “Helena Pereira de Moraes” atende crianças de 4 a 11 anos, abrangendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Conhecida culturalmente como "Parcão", a instituição é formalmente denominada EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Helena Pereira de Moraes. Embora o espaço físico tenha sofrido alterações ao longo do tempo, algumas áreas, como o campo de futebol, o auditório e o prédio original do parque, permanecem preservadas, mas são espaços distintos e não se integram às instalações da escola. Com um total de 301 alunos matriculados²¹, a EMEIEF continua a desempenhar um papel essencial no atendimento educacional da comunidade, mantendo viva a memória e a relevância cultural do antigo parque infantil.

²¹ Dados da Secretaria Digital do estado de São Paulo, fevereiro de 2025.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar a origem da escola maternal e do primeiro parque infantil em Votorantim/SP, destacando o contexto histórico e as transformações envolvidas, a fim de descrever o desenvolvimento da educação infantil no município, desde seus primórdios até sua consolidação. Ao longo dessa investigação, foi possível perceber como as políticas públicas de educação infantil no Brasil, especialmente no século XX, surgiram em resposta a necessidades sociais e econômicas, refletindo as demandas da sociedade e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho. A pesquisa atentou-se especialmente à relação entre as políticas públicas, o trabalho feminino e o atendimento à infância, com ênfase no contexto da classe trabalhadora.

Inicialmente, a escola maternal e os parques infantis em Votorantim foram estabelecidos como soluções para a crescente necessidade de escolarização das crianças e para atender à demanda de mão de obra nas indústrias. A escola maternal surgiu como resposta às exigências sociais e econômicas do século XX, oferecendo um espaço de assistência e introdução ao ambiente escolar, com foco na adaptação das crianças à estrutura educacional e social da época, mas também com uma forte conotação assistencialista. Esse caráter assistencialista foi um reflexo das práticas predominantes na sociedade, que viam as crianças da classe trabalhadora como carentes e necessitadas de adaptação ao sistema produtivo e escolar.

Os parques infantis, por sua vez, também integraram a política de socialização da infância, visando preparar as crianças para a escolarização formal e para a futura inserção social. Esses espaços, criados no período do Estado Novo, priorizavam a adaptação das crianças da classe trabalhadora, com atividades voltadas à recreação e convivência, mas com um enfoque reduzido no desenvolvimento educacional e nas potencialidades individuais das crianças. Como parte de uma política pública voltada ao controle social, o objetivo era moldar a infância conforme as demandas da sociedade, com um foco na conformidade e adaptação das crianças às normas estabelecidas.

A pesquisa abordou a gênese da escola maternal e do parque infantil como elementos centrais na política educacional local e como reflexo das políticas públicas nacionais, que visavam à educação como uma ferramenta para garantir a produção e a escolarização dos filhos da classe trabalhadora. A análise documental permitiu compreender como essas instituições foram moldadas pelos contextos sociais, políticos e econômicos, evidenciando as relações de poder entre as classes dominantes e dominadas. A metodologia de análise documental foi essencial para revelar as transformações dessas instituições ao longo do tempo, destacando

como as políticas públicas evoluíram de um modelo assistencialista para uma concepção de educação infantil mais voltada aos direitos das crianças.

Nas décadas seguintes, especialmente com a Constituição de 1988 e as legislações subsequentes, como a LDB de 1996, observou-se um avanço nas políticas públicas de educação infantil. A concepção de educação infantil como um direito das crianças, e não como um serviço assistencial, refletiu um esforço para superar as desigualdades sociais e garantir um atendimento de qualidade para todas as crianças, independentemente de sua classe social.

O estudo também destacou a relação entre as práticas educacionais e as transformações sociais, evidenciando como a educação infantil se tornou um campo de disputa política e social, com avanços significativos, mas também com limitações e contradições. A análise das instituições de Votorantim revelou que, embora a escola maternal e o parque infantil tenham sido fundamentais para o atendimento às crianças da classe trabalhadora, sua implementação e regulamentação gradativas refletiram uma tentativa de superar o caráter assistencialista e de integrar essas instituições ao sistema educacional formal, com uma ênfase maior no desenvolvimento educacional das crianças.

Sob a ótica da perspectiva histórico-crítica da educação, conforme desenvolvida por Dermeval Saviani, este estudo reafirma que a escola — e, por consequência, as instituições de educação infantil — não é um espaço neutro, mas sim um território de disputa entre projetos de sociedade. A história da educação, nesse sentido, é marcada por contradições entre o trabalho e o capital, entre as classes sociais e seus interesses. Ao se apropriar do referencial marxista, compreende-se que a formação humana integral só é possível quando articulada à transformação das condições materiais de existência. Assim, estudar a história dos Parques Infantis e da Escola Maternal de Votorantim é também evidenciar os esforços — ainda que limitados — de garantir à infância o acesso à cultura, ao lazer, ao cuidado e à educação de qualidade como direito social.

Além disso, o presente trabalho contribui para a compreensão de como a educação infantil foi, historicamente, apropriada pelo Estado e pelo setor industrial como forma de disciplinar, moldar e preparar a infância para determinadas funções sociais. Contudo, a análise crítica dos documentos revelou também os espaços de resistência, criação e afeto que emergiam no cotidiano pedagógico, fruto do empenho de educadoras comprometidas com o bem-estar das crianças e com a construção de uma educação pública mais humana.

A partir da materialidade dos documentos analisados (incluindo jornais, registros oficiais, arquivos pessoais e documentos até então inacessíveis ao público) reafirma-se a importância da memória e da história como elementos essenciais para a construção de uma

consciência crítica sobre o presente. O contato direto com familiares de profissionais e atores locais possibilitou o resgate de registros únicos que enriquecem a historiografia da cidade e tornam este estudo uma contribuição singular, ao evidenciar aspectos da história local que permaneciam silenciados.

Esse resgate documental permitiu dar visibilidade a atores históricos que muitas vezes permanecem invisibilizados nos registros oficiais, como professoras, inspetores, diretores e alunos que participaram da construção cotidiana dessas instituições. Através de suas experiências, foi possível compreender como se consolidaram práticas pedagógicas, valores e políticas públicas no interior paulista, em um período marcado por profundas transformações sociais, políticas e econômicas no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma contribuição histórica, política e social, que permite vislumbrar novos caminhos para pensar a infância e a educação em tempos atuais, sem perder de vista a herança das experiências que nos antecederam. Ao evidenciar o papel da política pública na origem dessas instituições e destacar os sujeitos que as protagonizaram, reafirma-se que a educação infantil é um campo em constante disputa, cujas conquistas devem ser continuamente resguardadas e ampliadas.

Este trabalho buscou compreender a origem, desenvolvimento e consolidação da escola maternal e do primeiro parque infantil em Votorantim/SP, à luz de uma perspectiva histórico-crítica, que relaciona as instituições escolares às dinâmicas sociais, políticas e econômicas do país. Partindo de uma análise documental minuciosa, foi possível evidenciar que a educação infantil no município, desde suas primeiras formas institucionalizadas, esteve intimamente conectada às necessidades impostas pela industrialização, urbanização e pela inserção feminina no mercado de trabalho.

A trajetória apresentada ao longo dos capítulos da pesquisa demonstra que as instituições pré-escolares brasileiras, inicialmente marcadas por um forte viés assistencialista, passaram por um processo de ressignificação ao longo do século XX. Essa transformação foi impulsionada por mudanças legais e conceituais que promoveram a educação infantil como um direito da criança, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996. O caso de Votorantim permite observar essas mudanças em nível local, a partir da emergência das escolas maternais como resposta às novas demandas da infância e da sociedade urbana-industrial.

Essa pesquisa reforça um esforço de articular a análise de políticas públicas à compreensão dos conceitos de infância e das práticas educacionais, ancorado em uma sólida revisão bibliográfica e em fontes documentais inéditas.

Tratar a gênese da escola maternal e do parque infantil em Votorantim, insere a pesquisa em uma dimensão micro-histórica, fundamental para a historiografia educacional. Ao detalhar a institucionalização e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, a pesquisa revela como essas experiências locais se articulam às políticas nacionais e aos debates sobre o lugar da criança na sociedade. Tal abordagem permite visibilizar distintos sujeitos históricos e compreender a escola não apenas como uma estrutura, mas como um espaço vivo de resistência, afeto e formação.

Ao retomar o problema de pesquisa, a análise da gênese da escola maternal e do parque infantil na vila operária, torna-se evidente que essas instituições, mesmo marcadas por limitações e contradições, foram fundamentais para o avanço do direito à educação infantil. Elas expressam a tensão entre os interesses de disciplinamento e controle social e os projetos pedagógicos comprometidos com uma infância plena, crítica e cidadã.

Este estudo se constitui, portanto, como uma contribuição relevante à história da educação infantil, não apenas por trazer à tona documentos inéditos e fontes pouco exploradas, mas também por consolidar uma análise crítica sobre o papel do Estado e da sociedade na construção das políticas públicas de atendimento à infância. Ao longo do texto, evidencia-se que o processo educativo é, antes de tudo, um processo histórico e social, atravessado por disputas de classe e por diferentes projetos societários.

Além disso, reafirma-se que a escola maternal e o parque infantil, em Votorantim, são patrimônios históricos da cidade, e a sua investigação nos ajuda a compreender as continuidades e rupturas nas formas de conceber a educação infantil. O caráter inédito da pesquisa, o acesso a arquivos pessoais e o diálogo com registros e memórias locais dão a este trabalho um valor documental que transcende a análise acadêmica. Trata-se de uma produção que contribui diretamente para a construção da memória coletiva e para o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com o direito à educação desde a infância.

Este estudo denota a certeza de que a história da educação infantil, em suas múltiplas dimensões, deve continuar sendo objeto de investigação crítica e comprometida. Conhecer essa história é condição para transformar o presente e lutar por uma educação pública que reconheça cada criança como sujeito de direitos, de cultura e de história.

Por fim, é fundamental destacar que este trabalho se constitui como um documento histórico legítimo, fruto de uma pesquisa original, rigorosa e sensível aos processos sociais e culturais locais. Sua relevância ultrapassa os limites acadêmicos e contribui diretamente para a validação da história da educação infantil em Votorantim, oferecendo subsídios concretos para pesquisadores, educadores e gestores públicos. Ao registrar e analisar documentos inéditos, este

estudo consolida-se como uma fonte de memória social, indispensável para a compreensão do percurso das políticas públicas educacionais no município e para a valorização da infância como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ABDANUR, E. Parques infantis de Mário de Andrade. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994.
- ABRAMOWICZ, A. Panorama atual da Educação infantil: suas temáticas e políticas. In: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso Canella (Org.). Educação Infantil: a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANDRADE, L.B.P. Educação infantil: na trilha do direito. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-08.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.
- ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de-infância. Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 107-120, 2002.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo, SP: Propriedade de Anália Emília Franco, 1898-1900. Disponível em: <https://atom.arquivoestado.sp.gov.br/index.php/album-das-meninas-revista-literaria-e-educativa-dedicada-as-jovens-brasileiras-revista-sao-paulo-sp-propriedade-de-analia-emilia-franco-1898-1900-mensal-issn-s-n>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- AZEVEDO, B.M. S. H. Marco Legal da primeira infância: um estudo a partir do conceito de intersectorialidade. E-Legis – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, v. 14, n. 34, p. 239–262, 2021. <https://doi.org/10.51206/e-legis.v14i34.628>.
- AZEVEDO, F. A cultura brasileira: As origens das instituições escolares. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BANDEIRA JÚNIOR, A. F. A indústria no Estado de São Paulo em 1901: estudo de Antonio Francisco Bandeira Júnior. São Paulo, 1901.
- BRANDÃO, C. R. O que é Educação. Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01/10/2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de janeiro de 1967. *Promulgada em 24 de janeiro de 1967, estabelece os princípios fundamentais da organização política e social do país*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137603/Constituicoes_Brasileiras_v6_1967.pdf?sequence=9&isAllowed=y. Acesso em: 15 abr. 2024

BRASIL. Decreto Estadual nº 233, de 28 de dezembro de 1894. Dispõe sobre a organização da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo, 1894. Documento físico.

BRASIL. Decreto nº 16.027, de 30 de abril de 1923. Cria o Conselho Nacional do Trabalho e define suas atribuições. Diário Oficial da União, Brasília, 30 abr. 1923.

BRASIL. Decreto nº 3.708, de 30 de abril de 1924. *Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 abr. 1924.

BRASIL. Decreto nº 3.708, de 30 de abril de 1924. Dispõe sobre a organização das Escolas Maternais e do ensino infantil. Diário Oficial da União, 30 abr. 1924.

BRASIL. Decreto nº 3.708, de 30 de abril de 1924. Dispõe sobre o ensino nas escolas públicas, estabelecendo a educação primária e maternal. Diário Oficial da União, 30 abr. 1924.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. *Formação e atribuições da equipe da escola maternal*. [S.l.], [s.d.]. Documento pessoal. Conferência realizada em São Paulo, 1975

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Brasília: Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania, 1990.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e estabelece metas e diretrizes para a educação no Brasil para o decênio 2014-2024*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>, acesso em 27/07/2024.

BRASIL. Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Políticas públicas para a primeira infância Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Lei nº 473, de 16 de março de 1957. *Dispõe sobre a criação do Parque Infantil do distrito de Votorantim, e dá outras providências*. Brasília, DF, 1975.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/1999, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18-20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CALDEIRA, J. Votorantim 90 anos: Uma história de trabalho e superação Grupo Votorantim, Votorantim, SP, 2007.

CARMO, J. C. A fábrica têxtil em Sorocaba, imprensa operária e educação nos anos de 1889-1914. *Ideação*, [S. l.], v. 8, n. 9, p. p. 23–37, 2000. DOI: 10.48075/ri.v8i9.853. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/853>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CARMO, J. C. do. Políticas de industrialização e de educação para o trabalho no Estado do Mato Grosso do Sul e Campo Grande. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1635>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CARMO, J.C. A formação da classe operária em Sorocaba e a luta pela educação no contexto da industrialização no início do século XX. Acervo do HISTEDBR. Seminário Nacional De Estudos E Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_jefferson%20carriello%20do%20carmo.pdf. Acesso em: 20 abr.2023.

CARMO, J. C. Industrialização sorocabana: classe operária, trabalho, organização do trabalho e educação (1882-1913). Universidade de Sorocaba. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_jefferson%20carriello%20do%20carmo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Cadernos de Pesquisa, n. 73, fev, 1991.

COMENIUS. Didática Magna. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CRUZEIRO DO SUL. Sorocaba, SP, 1903 a 1926; 1942; 1965; 1970; 1978, 2006.

DECCA, M.A.G. de. A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo - 1920-1934. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DELORS, J. (2010). A educação: um tesouro a descobrir. UNESCO.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 29 – 55.

DESSOTTI, I.C. C. História da educação de Votorantim: do apito da fábrica à sineta da escola. Sorocaba: [s.n.], 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2007.

DEWEY, J. Experiência y Educación. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

DIAS, P. C. Cultura e educação no Brasil: uma reflexão sobre os desafios da educação escolar no século XXI. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

DUARTE, N. A pedagogia da infância: de Rousseau a Froebel. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. História da educação infantil: marcos e caminhos. Campinas: Papirus, 2003. Editora Massangana, 2010.

FARIA, A. L. G. Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938). São Paulo. 1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, A. L.G. e MELLO, S. A. “Educação e política no Brasil: Relato de uma Experiência”. Cadernos da FFC-Unes. Marília, vol. 4, nº 2, 1995, pp.133-146.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS,

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002.

FOLHA POPULAR. 1960. s/p.

FONSECA, J. P. O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo: 1935-1985. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 11, n. 1-2, p. 135-148, jan./dez. 1985.

FRANCO, A. E. A voz maternal: orgam da Associação Feminina e Instructiva de São Paulo. São Paulo: Typ. d’A Voz Maternal,1904. Ano I, n.2-12.

FRANCO, A. E. Álbum das meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo, 1898. Ano I, n. 1-9.

FRANCO, A. E. Álbum das meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo, 1899. Ano II, n. 10-17.

FRANCO, A. E. Álbum das meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo, 1900. Ano III, n.18-19.

FRANCO, A. E. Álbum das meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo: Typ. Espírita, 1900. Ano III, n.20.

FRANCO, A.E. A voz maternal: orgam da Associação Feminina e Instructiva de São Paulo. São Paulo: Typ. d’A Voz Maternal,1903. Ano I, n.1.

FRANCO, A.E. A voz maternal: orgam da Associação Feminina e Instructiva de São Paulo. São Paulo: Typ. d’A Voz Maternal,1904. Ano II, n.1. FRANCO, Anália e CALDAS, Eunice. Manual para as Escolas Maternaes da Associação Feminina Beneficente e Instructiva. Primeiro Trimestre. São Paulo: Tipo-lithografia Ribeiro, 1902.

FRANCO, A.E. Álbum das meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras. São Paulo: Typ. Andrade & Mello, 1901. Ano III, n.24, 27, 28, 29 e 30.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FROEBEL, F. A educação da criança. São Paulo: Editora Edicon, 1998.

FROEBEL, F. La educación del hombre. Traducción Del alemám por Luis de zulueta. [s.l.] Daniel Jorro Editor, 1913.

GADOTTI, M. Pedagogia e sociedade: uma visão crítica da educação. São Paulo: Cortez, 2006.

GAZETA DE VOTORANTIM. Histórias da minha cidade - Os primeiros momentos da escola “Parcão”*Gazeta de Votorantim*, edição 416, p. 18, 5 a 11 jun. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadevotorantim.com.br/noticia/41720/historias-da-minha-cidade---os-primeiros-momentos-da-escola--parcao-.html> Acesso em: 15 abr. 2024.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. Quaderni del carcere. Edizione critica di Valetino Gerratana. 3 edizione. Torino: Einaudi, 2007, 4 volumi.

HEILAND, O. Bibliotecagráfico Friedrich Froebel. Hildesheim: Olms, 1990.

HOLANDA, Fernanda Rosa Borges de. A emergência da criança no Brasil. 24 ago. 1990. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/32c7124a-3024-4b49-894e-148d540a594e/content>. Acesso em: 15 jun. 2022.

INCONTRI, D. Pestalozzi: Educação e ética. São Paulo: Editora Scipioni, 1996. Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2004.

KHULMANN JÚNIOR, M. Infância e educação infantil: histórias e políticas. Campinas: Autores Associados, 2013.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Pré-escola em São Paulo: das origens a 1940. 1986. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/pt-br.php>. Acesso em: 15 jun. 2023.

KISHIMOTO, T.M.; P., M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2007. Acesso em: 05 ago. 2024.

KISHIMOTO, T.M. Pré-escola na república. Pro-Posições, n. 3, p. 55-66, 1990 Tradução. Acesso em: 29 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. História da educação: processos, práticas e saberes. Tradução. São Paulo: Escrituras, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Teorias, pesquisas e organizacoes que valorizam o jogo na educacao pre-escolar: o exemplo da brinquedoteca. Cadernos do Edm: Comunicacoes e Debates, v. 2, n. jun. 1990, p. 20-35, 1990.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. Educação infantil: dimensões e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. (Org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Editora Ática, 1991.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra

Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

KUHLMANN J. M. “A educação infantil no século XX”. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, M.H.C. (orgs.) História e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 182-194.

KUHLMANN J. M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN J., M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUHLMANN J., M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010

KUHLMANN J. M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004

KUHLMANN J. M.; Fernandes, C. M. S. "Sobre a história da infância." Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 77-104, 2004.

KUNZ, E. Educação física: ensino e mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LA PORTA, L. Consenso. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. Dicionário Gramsciano. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIRA, F. A.; NASCIMENTO A. P., J. R.POLLI. Joana Grassi Fagundes e sua função formadora no cargo de Inspectora de Escolas Maternas no estado de São Paulo na década de 1920. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 01, jan.-jun. 2024. Artigo nº XX.

LODI-CORRÊA, S. Anália Franco e sua ação educacional na Primeira República. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, 2009.

MAGALHÃES, J. Contributo para a história das instituições educativas — entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. In: Revista e-Curriculum, v. 12, nº 03, p. 1480- 1511, outubro/dezembro 2014

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, K.A. Votorantim 2000 - Memória de Uma Cidade. São Paulo: Editora Cooperativa Técnico-Educacional, 2000.

MATRAT, A. Le décret du 2 août 1881 et les écoles maternelles en France. Imprensa Nacional, 1881.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In MENDONÇA, S.G. de L.; MILLER, S. (org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.

MELO, R. A. Educação infantil: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos. São Paulo: Papirus, 2012.

MELO, S. M.de. Anália Franco: educadora e escritora. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003

MENDES, S.L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal – RN, v. 1, n. 11, 94-100, fev. 2015. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QrFVEnnzUZoJ:https://periodicos.ufrn.br/saber/article/download/6685/5206/+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 10 de setembro de 2023.

MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 193-202.

MERISSE, A., JUSTO, J.S, ROCHA, L. C. & VASCONCELOS, M.S. Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. SP: Arte & Ciência, 1997
MOREIRA LEITE, D. (org.). O Desenvolvimento da Criança: leituras básicas. SP.

MIALARET. G. - A educação pré-escolar no mundo. trad. de Maria Helena Rosalis, 1º ed., Lisboa, Moraes Editores.1976.

MICHETRAT. A. - Los útiles de la infancia. versión castellana de Maria Helena Rosalis, 1º ed., Lisboa, Moraes Editores, 1976.

MINISTÉRIO DA MARINHA. Relatório do Ministério da Marinha de 1870. Relatório do ano de 1870 apresentado à Assembléa Legislativa na 3ª sessão da 14ª Legislatura. Rio de Janeiro, 1871.

MIRANDA, N. Plano inicial da Seção de Parques Infantis. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, n. 20, p. 95-98, 1936.

MONTESSORI, M. A criança: sua natureza e sua educação. Editora Rocco, 2007.

NÓVOA, A. A formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, C.; POLLI, J. R. (organizadores). Educação, Humanização e Cidadania: Fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora. 2020.

OLIVEIRA, S. A. R. de. O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as especificações específicas de sua criação e instalação. Dissertação de Mestrado, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação Infantil em Creche e Pré-Escola: Concepções e Desafios. In: Caderno de textos – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem, 2005. Disponível em: www.fundep.ufmg.br/concursos/funec/arquivos/CadernoDeTextos.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

OLIVEIRA, Z.M. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z.M. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PARQUES INFANTIS EM REVISTA. Cruzeiro do Sul, 20 set. 1970.

PEREIRA, C.M. Educação e didática de Comenius. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, v. 9, n. 2, p. 104-115, 2016. Disponibilidade em: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vo19_2/REFIEDU_9_2_4_ex199.pdf. Acesso em: 14 jan. 2023.

PEREIRA, D. F. História da educação no Brasil. Campinas: Papirus, 2005.

PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi* Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1946.

PINAZZA, M.A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: FORMOSINHO, Júlia O.;

PINTO, R.Â.B. Políticas públicas e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR em uma universidade comunitária. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016.

QUEIROZ, C.M. ALVES, Lidiane Aparecida. SILVA, Renata Rodrigues da. SILVA, Kássia Nunes da. MODESTO, Ricardo Veiga. Evolução do Ensino Médio no Brasil. Disponível em: Acesso em 15 de abril de 2024.

RAGAZZINI, D. Os estudos histórico-educativos e a história da educação. In: SANFELIE, José Luiz; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-35.

RESENDE, D. C. Roda dos expostos: um caminho para a infância abandonada. Monografia (Curso de Especialização em História de Minas no século XIX) organizada pelo DECIS-FUNREI, p. 147-173. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/paginas/temposgeraisantigo/n1/artigos/roda.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

RIBEIRO, D. Fala aos Moços. Carta: falas, reflexões, memórias. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 12, p. 7-10, 1994

RIZZINI, I. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZINI, I. Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

RIZZO, G. Educação Pré-Escolar, Rio de Janeiro, F. Alves, 1982.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, M. V. A infância na obra de Paulo Freire. São Paulo: Vozes, 2010.

ROSA, A. C. *O país da infância perdida*. *Folha de S. Paulo*, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/folha/colunas/ana-cristina-rosa/2020/08/o-pais-da-infancia-perdida.shtml>. Acesso em: 06, jun. 2024.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, mar, 2002.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei;

SANGLARD G, Ferreira L.O. Pobreza e filantropia: Fernandes Figueira e a assistência à infância no Rio de Janeiro (1900-1920). *Estud Hist (Rio J)*. 2014 .Acesso em 10 jan.2022 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/pGxhfrq8GCrNr4GFrnNKXKt/?lang=pt>

SANTOS, M. W. dos. Educadoras de Parques Infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 30 jul. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 22.214, de 23 de dezembro de 1911. Reorganiza o Serviço Sanitário do Estado. São Paulo, 1911

SÃO PAULO, 1926. Anuario do ensino do estado de São Paulo. disponível em <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/listarPublicacao.php?pagina=3&lista=0&opcao=5&busca=Anuario%20do%20Ensino%20do%20Estado%20de%20Sao%20Paulo&tipoFiltro=&filtro=&descFiltro=&varOrdem=&ordem=&listarConteudo=T%C3%ADtulo%20%20%20C2%BB%20Anuario%20do%20Ensino%20do%20Estado%20de%20Sao%20Paulo&limit=6> acesso em 22 març. 2023

SÃO PAULO, Governo do Estado. Decreto 3356 de 31 de maio de 1921. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>> acesso em 26 mai. 2023

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 30 de ago. 2023.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 17ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007

SAVIANI, D. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013a. p.13-31.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11.ed.rev - Campinas, SP: Autores Associados, 2013

SAVIANI, D. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. (Org.). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.

SILVA, G.P. da; COSTA, Armando J. D. S. A. Fábrica Votorantim e o setor têxtil paulista (1918-1939): os caminhos que levaram o grupo da falência à liderança industrial. 2017. Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal do Paraná.

SILVA, J. G. O currículo na educação infantil: tendências e desafios. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SOROCABA. *Regimento interno dos Parques Infantis de Sorocaba*. Sorocaba, 1958. Documento histórico.

SOUZA, L. P. A contribuição da pedagogia na educação infantil. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SOUZA, R.F. Parques infantis e as políticas públicas para a infância no Brasil (1930-1950). Campinas: Autores Associados, 2005.

SPITZ R. Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanal Study Child. Imago*, Londres, 1945.

V. M. R. (Org.). Educação da infância: história e política. Rio de Janeiro:

VEIGA, I. P. A infância e o processo educativo. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VOTORANTIM. Prefeitura Municipal de Votorantim/Cooperativa Técnico-Educacional. Votorantim 2000: memórias de uma cidade. Votorantim, SP: [s.n.], 2000.

ZINGG, Dr. Paulo. Presidente da Associação Paulista da Imprensa, Diretor do Anhembi S/A., 1975.