UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA ESMI LAUREANO

EDUCAR, ASSISTIR E RECREAR: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PARQUE INFANTIL PROF. CARLOS ZINK E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA CAMPINEIRA

CAMPINAS
2017

RENATA ESMI LAUREANO

EDUCAR, ASSISTIR E RECREAR: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PARQUE INFANTIL PROF. CARLOS ZINK E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA CAMPINEIRA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientador: Profa. Doutora Heloísa Helena Pimenta Rocha

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO RENATA ESMI LAUREANO, E ORIENTADA PELO(A) PROFa. Dra. HELOÍSA HELENA PIMENTO ROCHA.

CAMPINAS
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.
ORCID: http://orcid.org/http://orcid.org/00

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Laureano, Renata Esmi, 1980-
L373e Educar, assistir e recrear : as práticas educativas no Parque Infantil Professor Carlos Zink e o projeto de educação da infância campineira / Renata Esmi Laureano. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Heloísa Helena Pimenta Rocha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Práticas educativas. 2. Parque infantil. 3. Educação infantil. 4. Infância. I. Rocha, Heloísa Helena Pimenta,1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Educating, assisting and recreating : educational practices of Professor Carlos Zink kindergarten school and the project of childhood educaction in Campinas
Palavras-chave em inglês:
Educational practices
Kindergarten school
Child education
Childhood
Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Heloísa Helena Pimenta Rocha [Orientador]
Juarez José Tuchinski dos Anjos
André Dalben
André Luiz Paulilo
Cláudia Bevilacqua Denardi
Data de defesa: 22-02-2017
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAR, ASSISTIR E RECREAR: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PARQUE INFANTIL PROF. CARLOS ZINK E O PROJETO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA CAMPINEIRA

Autor: Renata Esmi Laureano

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos

Prof. Dr. André Dalben

Prof. Dr. André Luiz Paulilo

Profa. Dra. Cláudia Bevilacqua Denardi

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedicatória

À memória do meu pai que gostava de contar suas travessuras de menino nas ruas dessa cidade, ensinando-me a graça e o valor das histórias de vida desse lugar.

Agradecimentos

A jornada foi longa. Aqueles que me acompanharam sabem das belezas e tristezas que vivi durante os últimos 4 anos. Em todos os momentos, aprendi sobre a vida, sobre as forças que nos movem e paralisam. Mas, acima de tudo, aprendi que sozinha o caminho é mais difícil e é por isso que nessas palavras de agradecimento, me movo por um ânimo de gratidão, respeito e otimismo por ter encontrado várias pessoas que, talvez, nem saibam, o quanto contribuíram para o meu crescimento, aprendizagem e fortalecimento da minha confiança para enfrentar essa jornada de estudo e pesquisa.

Com a minha professora orientadora Professora Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha, construí um sentimento de gratidão, pois foi com paciência e insistência que conduziu meus passos de pesquisadora, sempre presente, sensível e companheira, mostrou para mim o quão exigente e prazerosa pode ser a busca por outros conhecimentos, alguns do outro lado do oceano. Também a ela agradeço as reuniões de grupo de trabalho em que pudemos apresentar as pesquisas e mais do que isso, fazer laços acadêmicos e de amizade. Agradeço em especial cada colega do grupo que leu as versões da minha pesquisa, ouviu-me e entrou no parque infantil junto comigo: Nadja Bonifácio, Cristina Carla Sacramento, Eliane Vianey, João Valério Scremin, Flávia Rezende, Henrique Mendonça e a mais nova colega, Larissa Lima.

Se hoje eu escrevo estas palavras, foi somente porque a amiga Cláudia Bevilacqua Denardi me ajudou. E me ajudou em vários sentidos, na organização das ideias, na análise dos dados, na revisão bibliográfica e, especialmente, acreditando em mim. Ao professor Dr. André Paulilo, agradeço por ter aceitado o convite por duas vezes seguidas para ler meu texto. Na qualificação, sua leitura minuciosa, trouxe grandes contribuições para a pesquisa. Agradeço também à profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, que participou da qualificação e trouxe uma rica contribuição à continuidade da pesquisa.

Na defesa da tese, agradeço aos professores Dr. André Dalben e Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos por terem vindo de longe e feito deste momento algo inesquecível para mim. Certamente, as contribuições dadas por ambos me acompanharão por muitos anos, nas próximas pesquisas.

Não poderia deixar de explicitar o profundo sentimento de alegria e gratidão que sinto ao rememorar a visita feita ao CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), localizado na pequena Berlanda de Duero, Espanha. A cidade é um perfeito complemento às atividades de pesquisa que pude desenvolver no referido Centro. O CEINCE possui um grande acervo de manuais escolares, objetos e materiais escolares disponíveis para consulta dos pesquisadores. A organização do espaço está sob a responsabilidade do renomado pesquisador Dr. Agustin Escolano Benito, a quem tive o prazer incomensurável de conhecer e de cujos conhecimentos sobre a cultura escolar pude desfrutar.

De volta, em terras conhecidas, devo um agradecimento especial à equipe do CEI Carlos Zink: a diretora Kátia, a Orientadora Pedagógica Shirley, o guarda César, sempre me receberam de forma muito pronta e acolhedora, e deixo aqui registrado meus sinceros agradecimentos. À professora Luciana, mais do que agradecimento, é necessário um reconhecimento de todo o seu envolvimento com o Projeto Memória resultando num trabalho semanal de cuidado com os documentos históricos da unidade educacional.

Difícil, é expressar a gratidão que sinto pelo apoio e colaboração da minha família. Meu marido Wladimir Stempniak Mesko, que dividiu comigo, os tempos, as tarefas e todas as responsabilidades de cuidar de uma casa, criar uma criança e escrever uma tese de doutorado. Minha mãe, que me ouvia e fazia tudo o que estava a seu alcance para cuidar de mim, durante esse processo. Às grandes e eternas amigas Tânia Cristina Alves e Elaine Regina Cassan, amizades resistentes ao meu distanciamento e recolhimento durante esses anos, sempre disponíveis para me ouvir e dividir ideias sobre a pesquisa.

Às amigas Margarete Savassa Daniela Montanhaur e Marina M. Gonçalves Jardim um agradecimento especial. Obrigada por termos estudado, discutido e trabalhado em parceria para a construção de uma educação pública melhor. Temos dividido, nos últimos anos, longas e tumultuadas horas diárias de trabalho, mas o entusiasmo e a militância que nos envolvem na busca de uma infância mais digna é o que nos faz persistir e, juntas, continuar.

À Márcia Gomes Gregório, agradeço imensamente as longas conversas, desabafos e almoços que sempre nos colocaram lado a lado, numa dupla jornada: a de trabalho na Secretaria Municipal de Educação e de doutorado.

E por fim, um sentimento de amor e gratidão sem igual àquela que dormiu muitas noites ainda esperando que eu fosse brincar com ela, mas sempre na expectativa de que a mamãe acabasse logo o trabalho, minha filha Rafaela, de 4 anos e meio, que nasceu e cresceu durante o período de doutorado. Com certeza, ela é a melhor tese sobre infância que eu poderia ter.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as práticas educativas do parque infantil Prof. Carlos Zink e o projeto de educação da infância constituído na cidade de Campinas, do qual participou no período de 1958 a 1981. Localizada em bairro operário, tal instituição tinha como função assistir, recrear e educar as crianças entre 04 e 12 anos de idade, filhas dos trabalhadores das indústrias locais. Concebido no final da década de 1920 e implementado na cidade de São Paulo, na década de 1930, o projeto dos parques infantis se disseminou nas décadas seguintes nas cidades do interior do estado. No início da década de 1940, Campinas inaugurou seus dois primeiros Parques Infantis. Em 1958, mais sete parques foram inaugurados na cidade, dentre eles, o Parque Infantil Professor Carlos Zink, objeto de estudo da presente pesquisa. A administração pública manteve a política de parques infantis até o ano de 1981, quando passaram a se denominar Escolas Municipais de Educação Infantil, encerrando-se, portanto, tal política de atendimento à infância. Consideradas, na literatura, como as primeiras instituições de educação infantil públicas de Campinas, elas surgem no bojo de um intenso processo de industrialização da cidade. Para compreendermos esse projeto de educação da infância e como ele ganhou materialidade no Parque Infantil Professor Carlos Zink, elegemos, para análise, dois aspectos que o constituem – o espaço físico, como lugar que possibilita e ou limita as práticas educativas, e as festividades, como práticas educativas constituintes da cultura dessa instituição. Além da legislação e documentos produzidos pelo poder público, compõem as fontes desta pesquisa alguns dos documentos mantidos pela própria instituição (plantas arquitetônicas e fotografias). A análise sobre o espaço físico e as práticas festivas do parque infantil possibilitaram-nos enxergar alguns aspectos curriculares desse projeto educacional fundamentado numa concepção de criança, infância e educação infantil.

Palavras chave: práticas educativas, parque infantil, educação da infância.

ABSTRACT

This work aims at understanding the educational practices of Professor Carlos Zink Kindergarten School and the project of childhood education implemented in the city of Campinas from 1958 to 1981. Located in a working-class neighborhood, this institution had the function of assisting, recreating and educating children between the ages of 4 and 12, sons and daughters of workers in local industries. Conceived in the late 1920s and implemented in the city of São Paulo in the 1930s, the project of kindergarten schools was disseminated, in the following decades, in the interior cities of the state. In the early 1940s, Campinas inaugurated its first two kindergarten schools. In 1958, seven more kindergarten schools were inaugurated in the city, among them was Professor Carlos Zink Kindergarten School, the object of study of this research. The public administration maintained the policy of kindergarten schools until the year 1981, when they became Municipal Schools of Early Childhood Education, thus ending that previous childcare policy. Considered, in the literature, as the first public childhood education institutions in Campinas, they appeared in the midst of an intense process of industrialization of the city. To understand this project of childhood education and how it gained materiality in Professor Carlos Zink Kindergarten School we chose, for analysis, two aspects that constitute it - the physical space, as a place that enables and / or limits educational practices, and the festivities, as educational practices constituent of the culture of this institution. Besides the legislation and documents produced by the government, some of the documents kept by the institution itself (architectural plans and photographs) were also analysed. The analysis of the physical space and the festive practices of the kindergarten school allowed us to elucidate some curricular aspects of this educational project based on a specific conception of children, childhood and early childhood education.

Keywords: educational practices, kindergarten school, childhood education.

Lista de Imagens

Figura 1. Armário do Projeto Memória
Figura 2. Grupo de crianças sadias frequentadoras do Parque Infantil
Figura 3. Inauguração do Pavilhão Principal do parque infantil
Figura 4. Fachada principal do Parque Infantil do Cambuí
Figura 5. Projeto e Implementação do Parque Infantil de Santo Amaro
Figura 6. Planta arquitetônica do Parque Infantil Prof. Carlos Zink 1957
Figura 7. Grupo de crianças: professora Lúcia Helena
Figura 8. Grupo de crianças no tanque de areia: professora Lúcia Helena
Figura 9. Crianças no gira-gira. Educação física
Figura 10. Crianças no gramado. Educação física
Figura 11. Menino de ponta cabeça. Educação física
Figura 12. Crianças no gramado II: educação física
Figura 13. Helena Kostka
Figura 14. Banho à fantasia
Figura 15. Banho à fantasia II
Figura 16. Classe Piaget: professora Carmem Scriptori de Souza
Figura 17. Classe Piaget II: professora Carmem Scriptori de souza
Figura 18. Sessão de slides
Figura 19. Hora da Merenda
Figura 20. Dança dos confeitos prateados
Figura 21. Festa da páscoa. Dramatização “Dança dos coelhinhos”
Figura 22. Natal 1961
Figura 23. Natal de 1969
Figura 24. Natal de 1969. Dramatização “Nascimento de Jesus”
Figura 25. Festa junina 1961
Figura 26. Festa junina 1962
Figura 27. Festa junina. Caipirinha premiada
Figura 28. Festa junina. Dramatização “casamento na roça”, 1969
Figura 29. Festa junina. Vencedores do concurso de caipirinha
Figura 30. Festa junina. Gincana “prova da bexiga”, 1977
Figura 31. Festa junina. “Casamento na roça”, 1977

Figura 32. Festa da árvore. Passarinhos
Figura 33. Festa da primavera. Dramatização “Jardineiro cuidadoso”
Figura 34. Despedida do parque, 1969
Figura 35. Despedida do parque, 1978

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEI – Centro de Educação Infantil

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CP – Coordenador Pedagógico

DEDC – Departamento de Ensino e Difusão Cultural

DEF-SP – Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo

DNCR – Departamento Nacional da Criança

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

LBA – Legião Brasileira de Assistência

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

SME – Secretaria Municipal de Educação de Campinas

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Sumário

Introdução.....16

Capítulo I.....46

É hora de tirar as crianças dos riscos da rua: Um projeto de educação para a infância campineira.....46

1.1 Os parques infantis na Campinas industrializada.....50

1.2 A proposta de Mário de Andrade para os Parque Infantis paulistanos.....66

1.3 Os parques infantis se expandem.....75

1.4 Instituições de assistência sócio educacional: os primeiros parques infantis de Campinas.....80

1.5 A institucionalização dos parques infantis em Campinas.....88

1.5.1 Os parques infantis e o Decreto nº 360 de 1951.....91

1.5.1.1 Educar, assistir e recrear: as atribuições dos profissionais do parque infantil.....93

1.5.2 Um projeto de educação para a cidade de Campinas.....102

1.6 A política de parques infantis a partir de 1958.....108

1.6.1 Expansão e diversificação do atendimento a infância.....112

1.6.2 Novos parques infantis e a política das Escolas Parque.....116

Capítulo II.....122

Um grande gramado, cercado por sebes vivas e com uma pequena edificação: um projeto educativo expresso nos espaços do parque infantil.....122

2.1 Os parques infantis: estilo e estética próprios.....129

2.2 Reserva de área para parques infantis.....137

2.3 Condições do terreno e instalações necessárias.....145

2.3.1 Um campo gramado e equipamentos de recreação: a área verde.....149

2.3.2 Um galpão central e dois pavilhões: a parte edificada.....155

2.4 Memória visual e vestígios das práticas educativas.....161

2.4.1 Produzir imagens.....174

2.4.1.1 Ambiente externo: aspectos físicos e práticas educativas.....178

2.4.1.2 Ambiente interno: aspectos físicos e práticas educativas.....182

2.4.2 A moderna pedagogia.....187

Capítulo III.....194

De janeiro a dezembro: o calendário anual de atividades e as coreografias da infância.....194

3.1 As fotografias e as normas: possibilidades e limites das fontes para uma análise da cultura institucional.....197

3.2. Calendário de práticas festivas: um currículo para a infância.....202

3.3. Festas e ritos no parque infantil: modos de ensinar na infância.....205

3.4. De janeiro a dezembro: o tempo como elemento cultural e curricular.....209

3.5. Prescrição de práticas festivas: o calendário das atividades para parques infantis.....212

3.5.1. Prescrições em movimento: os Calendários anuais para parques e recantos infantis da década de 1960.....220
3.5.2. O campo observações e as indicações de “como” fazer o trabalho educativo.....225
3.6. Festividades como práticas e prescrições: os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar 229
3.6.1 A história do progresso: comemorando eventos nacionais e locais.....231
3.6.2 Educação cristã, moral e cívica.....240
3.6.2.1. O caso da festa junina.....248
3.6.3. Preservar a natureza, a vida e a nação.....258
3.6.4. Devidamente nutridos e alimentados.....264
3.6.5. A despedida do parque infantil.....267
Algumas respostas e muitas outras perguntas.....270
BIBLIOGRAFIA.....288
Anexo I.....301

Introdução

A infância em debate

Lápis, caderno, chiclete, peão
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, merthiolate, band aid, sabão
Tênis, cadarço, almofada, colchão
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho
Criança não trabalha...

1,2, feijão com arroz,
3, 4, feijão no prato
5, 6, tudo outra vez...

(Letra da música *Criança não trabalha,* de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit)

Na letra da canção, objetos e práticas de universos distintos que, juntos, compõem uma representação sobre a infância. O lápis, o caderno, o giz, só para citar os mais óbvios, na própria letra da música, remetem-nos à cultura escolar. Quantas cenas de escola podemos criar com esses três objetos? Quantas lembranças de escola são disparadas em cada um de nós?

Entretanto, os objetos que nos remetem à escola, não estão isolados na letra da música. Ao contrário, junto com eles, o peão, a bicicleta, a bola, o quebra-cabeça, a boneca, a peteca... os objetos da infância, ou seja, os brinquedos de crianças. Além dos brinquedos, algumas brincadeiras são nomeadas, assim como outros objetos que podem nos indicar o espaço privado da casa: o tênis, o cadarço, o *band aid*, a almofada, a manteiga no pão. Do quintal da casa aos pátios da escola, e destes para o jardim, a praia, o rio, a rua, o parque. Na canção de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, vemos uma infância múltipla, multifacetada, atravessada e marcada pelas relações que as crianças tecem entre as várias práticas sociais das quais

participam: na família, na escola, na rua, no grupo de crianças. Além disso, vemos uma infância inventada, que a sociedade quer proteger, e, ao fazê-lo, segrega as crianças do mundo adulto, criando-lhes regras de convivência e instituições próprias. Dentre essas instituições, uma em particular nos interessa aqui: é o parque infantil. Nele, um conjunto de práticas educativas foi construído como forma de intervenção sobre a infância.

Os parques infantis têm sua origem na década de 1920, quando encontramos um conjunto de debates e projetos em torno da organização de um equipamento público destinado à infância paulista. Em 1929, o urbanista Luiz Ignácio Romeiro de Anhaia Mello (1891-1974) profere palestras sobre o Sistema de Recreio Ativo norte americano, explicitando a necessidade de espaços próprios para a recreação das crianças, ou seja, playgrounds. No ano seguinte, em 1930, quando assume a prefeitura de São Paulo, Anhaia Mello constrói e inaugura o primeiro parque infantil na cidade – uma praça pública equipada e organizada para o recreio das crianças que, alguns meses após a inauguração, passou a ser administrada pela Cruzada Pró-Infância, uma organização filantrópica fundada por educadoras sanitárias. Em 1934, o segundo parque infantil é inaugurado. Porém, é, sobretudo, a partir de 1935, na gestão do Prefeito Fábio Prado, quando Mario de Andrade organiza o Departamento de Cultura, que novos parques infantis serão projetados e construídos na cidade de São Paulo, o que fez deles uma política pública municipal de atendimento à infância, responsável por oferecer às crianças educação, recreação e assistência.

Sob a égide de uma cidade em pleno crescimento urbano, o parque infantil deu materialidade a um projeto de recreação dirigida à população infantil residente nos bairros de trabalhadores operários. Juntamente desse propósito, Mário de Andrade, ao organizar o Departamento de Cultura, e, a partir dele, no intuito conceber e construir novos parques infantis, também idealizou que eles fossem lugar para que as crianças manifestassem a cultura por meio das brincadeiras e jogos infantis. Tomados pelo poder público estadual e federal como experiência bem sucedida, os parques infantis disseminaram-se para o interior do estado. É nesse movimento que a cidade de Campinas inaugura seu primeiro parque infantil no ano de 1940, e chega a 22 unidades, em 1980. Nessas instituições, conforme o modelo paulistano, crianças entre 04 e 12 anos de idade, filhas de operários, foram assistidas, educadas e recreadas. As crianças menores de 7 anos poderiam

frequentá-las o dia todo, enquanto seus pais estivessem no trabalho e as maiores deveriam frequentar o parque no contraturno da escola primária.

Os parques infantis foram criados como instituições não escolares e complementares à escola, instalados na área urbana da cidade, em bairros populares, onde residiam os trabalhadores das indústrias locais. O espaço dessas instituições era algo notável e de destaque, num amplo terreno, contava com árvores e jardins, vários equipamentos para recreação das crianças, piscina e uma modesta edificação onde as crianças recebiam alimentação, assistência médica e dentária, por profissionais diplomados e qualificados. Essas atividades e a recreação dirigida convergiam para o papel educativo que o parque infantil tinha quanto à construção de hábitos higiênicos e à formação moral das crianças.

Há que se destacar que a idade das crianças atendidas, o horário de funcionamento, o projeto arquitetônico e o quadro de profissionais dos parques infantis foram se modificando, ao longo dos anos de sua existência na cidade de Campinas, em consonância com as mudanças na política pública que acabaria por transformar essas instituições em Escolas Municipais de Educação Infantil, em 1975, em São Paulo, e, em 1981, em Campinas, integrando-os à política de educação pré-escolar municipal. Esse processo deve ser visto dentro de um contexto nacional de estruturação de uma política de educação pré-escolar de massa, preocupada em expandir as vagas na faixa etária de 4 a 6 anos de idade como forma de prepará-las para o ingresso no primeiro grau.

Distintos da escola regular e das demais instituições de caridade e assistenciais da época, os parques infantis, como uma política pública municipal de atendimento à infância, tiveram como marca uma natureza híbrida, de modo a agregar, no mesmo espaço, práticas que buscaram atender a várias demandas da infância nos recém-criados bairros operários a partir do crescimento industrial da cidade e da alarmante necessidade de planejamento urbano. Com isso, queremos dizer que, no parque infantil, as práticas de intervenção sobre a infância derivaram do conhecimento médico e higiênico, da educação física e da recreação dirigida e do conhecimento educacional.

Vidal (2009) considera que, no interior da instituição educativa, convivem diferentes culturas: as culturas familiares, infantis, docentes, administrativas. Cultura, segundo Juliá (2001), diz respeito a modos de pensar e de agir largamente difundidos numa sociedade. Para ele, a compreensão da cultura educativa de uma

instituição deve levar em consideração as “transferências culturais que foram operadas” (JULIÁ, 2001, p. 37) entre esta e outros setores da sociedade. Nesse sentido, as diferentes culturas interferem na construção de uma cultura educativa própria de cada instituição e contribuem para isso.

Nesses termos, propomos pensar o parque infantil como uma mistura de culturas, com práticas educativas “híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente a heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais” (p. 30). Nesta pesquisa, trabalharemos com a tese de que a condição híbrida dessa instituição marcou não só sua especificidade, mas, especialmente, a própria construção de um projeto de educação da infância campineira que reuniu, sob a mesma instituição, práticas médicas e higienistas, práticas escolares, de recreação dirigida e de educação física, práticas de jardinagem e agricultura. Observar o hibridismo dessas práticas requer pensar que o projeto de educação da infância, nessa instituição, constituiu-se de um conjunto de concepções acerca da criança, sua infância, seu crescimento e educação. Desse modo, pensamos ser pertinente expor a linha teórica que tem sustentado e fundamentado nossa incursão na discussão sobre a educação da infância a partir da experiência dos parques infantis em Campinas.

Para iniciar a reflexão sobre infância, recorro, mais uma vez, à letra de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit que abre essa introdução, escolhida, não só por um gosto pessoal, mas por tê-la ouvido algumas vezes em eventos festivos, no cotidiano das unidades de educação infantil de Campinas, e em momentos de formação continuada dos profissionais, remetendo-nos à ideia de infância como um momento próprio na vida do ser humano, caracterizado e construído social e culturalmente a partir do que os adultos de determinados grupos pensam sobre as crianças e projetam nelas. Nesse sentido, a música *Criança não trabalha*, também reproduzida para as crianças nas instituições educativas, pode ser pensada como uma representação sobre a infância. Uma representação que é construída socialmente e a partir da qual foi possível questionar o sentido das práticas que buscavam “educar” as crianças.

> Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças,

> esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LAROSSA, 2000, p.184).

As palavras de Larossa, retiradas do texto “O enigma da infância”, situam-se numa discussão no campo da educação infantil que questiona as práticas educativas desenvolvidas em creches e pré-escolas. No cerne do debate, estão as concepções de educação e infância que sustentam e dão materialidade ao cotidiano das crianças e bebês nessas instituições. Para Larossa, há um saber sobre a infância, mas esse saber, (re)conhecido como tal, pelos diferentes especialistas, pesquisadores e profissionais, não captura a infância, uma vez que esta nos escapa, coloca-nos frente ao novo, o outro, o inusitado, o vazio, àquilo que não controlamos, que nos causa medo. O nascimento é o anúncio do novo, do desconhecido, mas é também “o princípio de um processo em que a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, será introduzida no mundo e se converterá em um de nós. Esse processo é, sem dúvida, difícil e incerto” (LAROSSA, 2000, p.187).

Larossa (2000) olha para a infância na perspectiva de uma impossibilidade de captura do que de fato ela é. Ao mesmo tempo, considera que essa busca é intensa e incessante, assim como são várias as disciplinas que produzem uma considerável gama de saberes e conhecimentos sobre as crianças. Sob outra perspectiva, a pesquisadora italiana Egle Becchi (1994) chegaria a uma conclusão semelhante. Para ela, a tradução da palavra infância (*In-fans:* que não sabe falar) revela muito da condição das crianças como sujeitos não-adultos. Daí a infância é não palavra e, por isso, são os outros que falam por ela. A palavra infância produz uma metonímia com valor de litotes afirma Becchi (1994), pois a condição de não fala é percebida como algo negativo, como aquilo que não se tem. A infância é percebida como aquilo que a criança não é, ou seja, adulta e capaz de usar as palavras para se definir. A condição da criança é a de ser *enfant* e não-adulto; e não falar designa o fato de não ser adulto. São, portanto, os adultos que falam da/pela criança sobre sua infância, aprisionando-a em retóricas discursivas criadas por palavras alheias.

Como um dos vários exemplos citados, Becchi (1994) considera que, na metade do século XX, foi a psicologia genética de Piaget capaz de introduzir novidades na forma de observar a criança de modo não preconceituoso, a partir de

sua alteridade em relação ao adulto. No entanto, mesmo nesse contexto, em que parece se anunciar a construção de “uma psicologia da criança por excelência” (p. 80), o amadurecimento de seu estudo e construção de uma retórica sobre a infância acabam por reproduzir novamente a metáfora da infância como aquele que não sabe falar. A diminuição da atenção dada à linguagem infantil em seus estudos acaba retratando a criança não mais como um ser observável, mas como um caso, um exemplo de uma realidade. Os estudos piagetianos, para Becchi (1994), tiveram um papel central na construção de uma compreensão sobre a infância. No entanto, embora as metáforas da psicologia genética tenham ampliado os conhecimentos que temos sobre as crianças, também nos levaram ao afastamento da observação das crianças, uma vez que sempre as enquadram numa perspectiva reduzida da experiência humana. Assim, na(s) retórica(s) da infância,

> (…) mais uma vez a infância se dissolve. Na menos vistosa, mas não por isso menos insidiosa, metaforização do texto piagetiano, esta perde a palavra, e se reparte e se complica ao mesmo tempo, tornando-se um mecanismo intrincado e pouco identificável, que aos poucos “interioriza” as próprias ações e as traduz em “operações” do pensamento, imagens, representações, símbolos, movidos por um drive em direção de um equilíbrio cada vez mais pregnante, um caso e uma ilustração de uma realidade divaricada da qual se busca os pontos de ligação (BECCHI, 1994, p. 81).

Ao assumir, juntamente com Becchi (1994) e Larossa (2000), a necessidade de olharmos com estranhamento os discursos sobre as crianças e suas infâncias, tenho me deparado com inquietações na arena das práticas educativas, desde o início da atuação docente: a que práticas submetemos as crianças nas unidades educacionais? O que desejamos com elas? O que pensamos e esperamos das crianças e da infância quando propomos tais práticas? Decorre disso que o que propomos e o que esperamos das crianças nas instituições educativas são, em parte, reflexo das retóricas e metáforas que ouvimos, compartilhamos e produzimos em nossas pesquisas e estudos e são por nós, adultos, significados pela própria memória e experiência que podemos enunciar sobre a própria infância.

> El objeto de la historia es, sin ningún gênero de dudas, la conciencia de una época y de un medio, mientras que es necesariamente construcción plausible y verosímil de las continuidades y discontinuidades del pasado, a partir de exigencias eruditas (FARGE, 1991, p. 74).

O parque infantil Professor Carlos Zink, tinha uma cultura, a qual coloca em movimento um conjunto de práticas e saberes que se baseiam numa concepção de infância e criança. Deste modo, estudar essa instituição e o projeto de educação da infância que ali ganhou materialidade significa compreender o que ela era, a quem se destinava, quais seus objetivos e como educava a infância. Que práticas foram idealizadas e desenvolvidas tendo em vista suas finalidades? Que cultura educativa foi construída nessa instituição com o propósito de intervir sobre a infância? É possível dizer que o Parque Infantil Prof. Carlos Zink tinha uma cultura que lhe era própria? Ou em que medida as práticas dessa instituição específica dialogam e revelam a cultura de uma educação da infância institucionalizada a partir dos parques infantis? E por fim, que concepções de criança e infância estão em jogo na educação, assistência e recreação ofertados nesta instituição?

O interesse e possibilidade de realizar um estudo histórico sobre essa instituição surgem do contato com o arquivo de documentos reunidos e preservados pelo antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink, a partir de sua participação num projeto institucional denominado Projeto Memória.

Reunindo fontes, preservando a memória

O Projeto Memória, nasceu em 2009, no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da região sul[1], um órgão administrativo descentralizado da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Com o intuito de comemorar 70 anos da educação infantil pública em Campinas (no ano de 2010), o grupo de Coordenadoras Pedagógicas que atuava nesse Núcleo[2] recebeu como tarefa propor ações que celebrassem o momento, cujo marco data do ano de 1940, quando o primeiro parque infantil é inaugurado na cidade. Com a finalidade de apoiar e incentivar ações que envolviam a preservação da memória oral e documental das

1 A Secretaria Municipal de Educação é subdividida em cinco regiões administrativas, são elas: Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste. Cada região tem um Núcleo de Ação Educativa (NAED) onde atuam um Representante Regional (nomeado pela Secretaria Municipal como cargo de confiança e com status de secretário da educação na região) e uma equipe de supervisores educacionais. Esses profissionais são responsáveis pelo acompanhamento das unidades educacionais de sua região, bem como pela implantação das políticas públicas, atendimento e suporte às equipes gestoras das unidades. Até o ano de 2012, os Coordenadores Pedagógicos também atuavam nos NAEDs, desenvolvendo acompanhamento pedagógico às escolas da região. A partir de 2013, eles foram deslocados para atuarem em órgãos centrais da Secretaria de Educação.

2 Compunham esse grupo de coordenadoras pedagógicas: Margarete Savassa Daniel Montanhaur, Miriam Benedita de Castro Camargo, Clélia Santina Leal, Marisa Seyer e eu. Posteriormente, Marina Gonçalves M. Jardim, juntou-se ao grupo.

unidades de educação infantil, pertencentes administrativamente a esse núcleo regional, os profissionais de algumas escolas, recebendo horas remuneradas, foram convidados a desenvolver ações de captação, catalogação e organização de documentos históricos da escola de educação infantil onde trabalhavam. O envolvimento dos profissionais no Projeto Memória teve como característica a livre vontade de participação, atrelada à vinculação de atividades voltadas à preservação da memória na própria unidade educacional, em seu projeto pedagógico.

Nascia, entre outras propostas, a ideia de se fazer um vídeo que contasse essa história. A partir da iniciativa do vídeo, filmagens foram feitas em quatro unidades educacionais com entrevistas de diferentes sujeitos, entre eles: ex-diretora do Parque Infantil Prof. Carlos Zink, ex-aluna do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Lions Club Norte, professores e funcionários aposentados ou atuantes nos antigos parques infantis Celisa Cardoso do Amaral, Prof. Hilário Pereira Magro Júnior e Prof. Carlos Zink.

Durante todo o período de desenvolvimento do projeto, mantivemos reuniões periódicas entre os participantes. Nos primeiros meses, por ocasião das filmagens e edição do vídeo comemorativo, os encontros do grupo foram tomados pelas discussões que envolviam a linguagem áudio visual, os instrumentos tecnológicos como filmadora e a câmera, amplamente explorados pelo grupo, que testava e ensaiava enquadramentos, *zoom*, cenário de fundo, iluminação, sons externos etc. Também juntamos arquivos de fotografias antigas, que, a princípio, seriam escaneadas e utilizadas como recursos para a edição do vídeo, mas eses documentos logo foram demandando conhecimentos específicos em relação ao seu manuseio e trato.

Nesse processo, o trabalho com memória, depoimentos orais e a própria história da educação infantil ganharam outra proporção, revelando ações cada vez mais complexas, que envolviam o manuseio das tecnologias, a discussão em torno do armazenamento de dados digitalizados e da falta de política municipal para a guarda de documentos históricos, como era o caso das fotografias da década de 1940, (que estavam guardadas no antigo Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral), os cuidados éticos com as entrevistas, o manuseio e armazenamento dos documentos nos arquivos escolares.

Estávamos cada vez mais envolvidos com um conjunto de dados, informações, documentos e depoimentos das unidades educacionais de educação

infantil, que demandavam conhecimentos mais profundos sobre o manuseio dos documentos, sua guarda e, especialmente, cuidados na forma de interpretar e criar relações entre os dados. Além de ações voltadas à busca de documentos antigos, gravação de depoimentos orais, digitalização dessas informações, o projeto começava a avançar nas práticas educativas que envolviam as crianças, as famílias, a comunidade e os profissionais da unidade educacional. Em algumas unidades educacionais, pais e avós começaram a frequentar a escola para contar às crianças como era o bairro e a essa escola alguns anos atrás. As fotografias antigas digitalizadas foram publicadas em murais, em momentos festivos que reuniam as diferentes gerações da escola. Em síntese, o Projeto Memória tinha duas vertentes de ações, uma que envolvia diretamente as crianças e as famílias visando a tratar da memória e da história da escola, e outra que envolvia a organização de um acervo histórico da unidade educacional. Esta última vertente recebeu grande atenção dentro do projeto por meio de organização de cursos que tratavam da conservação de fotografias e documentos textuais, manipulação de software de transcrição e visitas a centros de memória etc.

Com uma grande amplitude de ações, o Projeto Memória continua existindo nas unidades educacionais que foram construindo uma prática e uma necessidade de organizar um acervo histórico e, ao mesmo tempo, colocá-lo em movimento no trabalho com as crianças e a comunidade escolar. Especialmente as unidades mais antigas, como o Centro de Educação Infantil (CEI) Celisa Cardoso do Amaral e o Centro de Educação Infantil (CEI) Prof. Carlos Zink, continuam desenvolvendo um trabalho voltado à preservação de seus documentos. As demais unidades educacionais ora se engajaram, ora se retiraram do projeto memória, dependendo das prioridades do seu projeto pedagógico e da disponibilidade de seus profissionais. A continuidade do projeto memória na unidade educacional por vários anos é dificultada pelo fato de que os profissionais dispostos a realizá-lo se removem e mudam de escola, o que implica afirmar que o investimento nesse tipo de ação deve se dar de modo mais articulado como uma política pública de preservação da memória das unidades educacionais.

O Projeto Memória não ganhou o lugar de destaque que almejávamos nas prioridades da política educacional do município. Embora seja um projeto muito demandado como ação a ser desencadeada por Órgãos Centrais da Administração Municipal, envolvendo todas as unidades do município, a preservação dos

documentos, as ações formativas e o investimento numa cultura de preservação da memória não têm se constituído foco das políticas. Assim, os arquivos históricos escolares continuam na expectativa de encontrarem profissionais sensíveis à questão. Foi a partir da coordenação desse projeto que dei meus primeiros passos em direção ao passado. Não só o envolvimento com a temática foi fundamental para pensar o currículo como uma construção histórica, mas o próprio envolvimento com as pessoas participantes do projeto me aproximou dos arquivos. Foi nesse contexto que conheci e acessei o arquivo da escola Professor Carlos Zink, o qual se tornou uma das fontes de dados da presente pesquisa e, em muitos aspectos, o disparador das questões centrais que a conduziram.

Um armário, muitas histórias?

Figura 1. Armário do Projeto Memória.

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora. 2011.

Os laços profissionais e também de confiança construídos entre o grupo de Coordenadoras Pedagógicas do qual faço parte e as professoras do CEI Carlos Zink, participantes do Projeto Memória, após alguns anos trabalhando e compartilhando as ações de guarda e preservação de documentos, foram primordiais para que fosse feito um convite às Coordenadoras Pedagógicas a fim de

prestigiar a inauguração da escola que acabava de passar por mais uma reforma. Durante a visita, andamos pelo CEI, vimos os banheiros que foram adaptados com bancada para trocar e dar banho em crianças mais novas, construção de rampas para melhorar a acessibilidade e, por fim, um novo espaço para a biblioteca numa edificação pequena bem próxima do prédio central. Nesse ambiente, entre as estantes de livros, fantoches, aparelho de som, DVDs, impressora e uma mesa redonda para adultos, está o armário do projeto memória. Nele estavam os documentos que foram organizados no âmbito das ações do Projeto Memória. Orgulhosas do trabalho de recolhimento, higienização e organização de documentos e materiais pertencentes a história da instituição, as professoras mostravam o armário.

O que havia de tão precioso no armário? Que memórias e histórias tinham sido guardadas? Que documentos são esses? O que eles nos dizem sobre o trabalho dessa instituição? Álbuns de fotografias, desde sua inauguração até os dias atuais, músicas infantis em fitas de áudio, discos com histórias e músicas infantis, livros didáticos de apoio ao professor, um conjunto de histórias infantis contadas com *slides* e com folhetos para o professor, um retroprojetor de slides em perfeito funcionamento, plantas arquitetônicas de 1957 e de 1965, livro comemorativo dos 50 anos da escola (2008), uma boneca de pano fruto de uma atividade realizada mais recentemente com as crianças; estes foram alguns dos materiais que encontramos nesse armário. E lá estavam tanto documentos que foram construídos com a intenção de serem lidos e vistos no futuro, como aqueles cuja função de registro não fora intencional.

No armário do projeto memória do antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink, hoje, Centro de Educação Infantil, encontramos documentos de diferentes temporalidades. Esse armário representa a vontade de uma equipe de profissionais de preservar a memória do seu trabalho, da sua instituição: uma memória celebrativa, mas também seletiva, pois as professoras escolhem, anualmente, um material que consideram relevante e representativo do seu trabalho para fazer parte dos documentos históricos da unidade educacional.

O trabalho de pesquisa em história é um trabalho de memória, de interpretação e de busca de sentido dos fatos do passado. A forma como acessamos os documentos, o cuidado com o qual os manuseamos, sua seleção, enfim, como lidamos com eles são pontos importantes da operação historiográfica que busca por

esse sentido. Diante de documentos judiciais, Farge (1991) se interroga: o que é o arquivo? O que fazer com os documentos? Diz ela:

> Por mucho que lo real parezca estar ahí, visible y aprehensible, nunca dice nada más que a sí mismo, y es una ingenuidad el creer que aquí se ha reducido a la esencia. El 'regreso del archivo' a veces es difícil: ao placer físico de lha huella encontrada sucede la duda mezclada com la impotencia de no saber quê hacer com ella (p. 14).

O prazer de encontrar o armário do Projeto Memória e dentro dele materiais que, até então, não imaginávamos que pudessem existir ou que estivessem preservados foi grande e só foi possível porque as relações profissionais e hierárquicas nos levaram até eles. Ou seja, não podemos desconsiderar o fato de que o acesso a tais documentos foi, em parte possível e viabilizado, pelo próprio cargo de coordenadora pedagógica que permite um acesso mais direto com a equipe de profissionais das escolas e também autoriza a visita regular nas instituições de educação do município. Além disso, foi a partir do olhar privilegiado por esse cargo e suas funções que construímos nossas inquietações sobre a documentação que estava no armário. Chegar até o arquivo foi apenas o primeiro passo, o mais difícil seria interpretá-lo (FARGE, 1991).

Para o historiador francês Jacques Le Goff (2013), os documentos históricos devem ser vistos como fontes que indicam relações de poder das sociedades a que pertencem. No século XX, o alargamento do conceito de documento permitiu que o fazer do historiador perpassasse a preocupação com a forma como os documentos foram produzidos a partir das relações de poder que os envolviam. Nesse sentido são monumentos porque resultam do esforço que cada sociedade faz para produzir uma imagem de si mesma. Monumento para o autor é como sinais que evocam o passado numa espécie de legado ou ensinamento que uma geração deixa para a outra "um legado à memória coletiva". A ideia de documento monumento traz para o debate a necessidade de considerar que o documento não é uma prova do passado:

> (…) é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com o pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2013, p. 495).

Para Le Goff, documento é monumento e só pode contribuir para uma história geral se assim for analisado, ou seja, se as condições de sua produção forem consideradas em sua leitura. Para ele, “o documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente” (LE GOFF, 2013, p. 497). Sobre os cuidados e perigos do trato com documentos históricos e com arquivos, Farge (1991) também nos fornece vários elementos importantes a serem considerados na sua leitura e interpretação. Para ela, a interpretação do passado é sempre uma versão dentre muitas outras possíveis. Contudo, sempre os textos e documentos devem ser lidos juntamente ao universo ao qual pertencem.

O contato cada vez mais intenso com esse arquivo fazia brotar questionamentos sobre o parque infantil, suas origens e o que eles tinham sido para a cidade de Campinas. Contudo, dentre vários questionamentos, um tornou-se uma inquietação central: em meio ao conjunto fotográfico, às histórias infantis, às fitas cassetes e ao material didático, encontrávamos um repertório de trabalho com as crianças muito conhecido pelos profissionais da educação infantil: temas, festas, músicas e enredos de histórias que, durantes décadas, pareciam ter sido reproduzidos nesta e em outras instituições de educação infantil. Sob esse ponto de vista, a documentação do antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink não nos remetia única e exclusivamente a esta instituição em particular, mas a um conjunto de práticas educativas que, de algum modo, faziam parte de um universo cultural mais amplo. Trata-se, portanto, de reconhecer que estávamos diante de uma cultura educativa historicamente construída que, por muitos ângulos, incomodava nosso olhar de coordenadoras pedagógicas. O problema central de nossas preocupações era bem atual e derivava da atuação profissional: questionar o que estamos propondo para as crianças e que concepções estão fundamentando nossas opções de práticas educativas.

Para compreender a construção dessa cultura, ou de partes dela, circulamos por alguns lugares. Do armário do Projeto Memória do CEI Carlos Zink, fomos ao arquivo municipal, biblioteca municipal e biblioteca jurídica da prefeitura. Entretanto, grande parte dos documentos que utilizamos nessa pesquisa não estavam em nenhum desses lugares, estavam guardados com a colega de trabalho e pesquisadora Maria Martha S. Ramos que já havia estudado os parques infantis

em Campinas e tinha recolhido materiais que não havia utilizado. Podemos dizer que parte dos materiais que compõem essa pesquisa foram conseguidos por meio das relações profissionais entre coordenadoras, professoras e orientadoras pedagógicas, no estabelecimento de vínculos de confiança, de amizade e do interesse compartilhado pela questão da memória.

Essa caminhada resultou na reunião de um conjunto de relatórios produzidos pelo poder público municipal sobre os trabalhos desenvolvidos durantes os anos, reportagens, leis e decretos e mais alguns documentos que normatizaram o trabalho nos parques infantis que, juntamente com a revisão bibliográfica, ajudavam-nos a perceber o Parque Infantil Professor Carlos Zink, inaugurado em 1958, dentro de uma política de atendimento à infância que já estava em curso em Campinas desde 1940. E, embora até 1957 contasse com poucas unidades em funcionamento, a política de parques infantis já tinha toda uma regulamentação que definia seus propósitos e objetivos, na qual as novas unidades, entre elas o Parque Infantil Prof. Carlos Zink, deveriam se basear.

Nesse sentido, olhar a planta arquitetônica, os livros ponto, as fotografias e outros materiais guardados no armário do Projeto Memória nos fazia perceber que não estávamos diante somente da memória dessa instituição, mas também de fragmentos, ainda pouco conexos, de uma política que regulava todas essas unidades na cidade. Uma política de atendimento à infância de 1940 a 1981, sob a qual se haviam construído e consolidado algumas práticas educativas que nos diziam muito sobre nossas memórias de infância e também, a própria formação profissional, pois muito do que estava ali documentado como prática nos parecia, mesmo depois de mais de cinquenta anos, muito familiar. Mas, afinal, que instituição era essa que nascia como parque infantil e se transformava em Escola Municipal de Educação Infantil?

O parque representa, na literatura acadêmica (TONOLLI, 1996; RAMOS, 2001; BASSETO, 2006), a primeira política educacional pública para as crianças pequenas. Uma política que buscava articular diferentes serviços na tentativa de um atendimento mais integral e adequado às necessidades da criança. Portanto, embora o arquivo do antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink nos pareça sedutor, pois tem documentos que ainda não foram analisados, a compreensão desses “documentos monumentos” deve partir e se somar ao conjunto de pesquisas

que trata dos parques infantis de Campinas, permitindo situá-lo no âmbito de uma política pública de educação da infância.

Construção do objeto de estudo no diálogo com outras pesquisas

Sobre os parques infantis campineiros, as pesquisas de Tonolli (1996), Ferreira (1996), Ramos (2001), Paula (2003), Teodoro (2005), Basseto (2006), Leme (2008) e Pizani (2012) examinaram um certo conjunto de documentos, notavelmente, a legislação municipal, os relatórios da administração pública, fotografias, reportagens da mídia local e de São Paulo, bem como depoimentos e entrevistas de ex-funcionários que ocupavam lugares centrais na administração pública, evidenciando que essas instituições foram criadas em Campinas à luz da experiência paulista da década de 1930, quando os parques infantis foram assumidos e reestruturados por Mário de Andrade quando este dirigiu o Departamento de Cultura da capital paulista.

Para Ramos (2001) e Leme (2008), a semelhança dos parques infantis campineiros com os de São Paulo se justifica pelo forte processo de industrialização - o qual já havia acontecido em São Paulo nas décadas de 1920 e 1930 - vivido por Campinas em 1940. Um de seus reflexos foi a criação dessas instituições como forma de construir novos modos de vida para a população urbana. Desse modo, os parques infantis em Campinas, assim como havia sido em São Paulo, integram-se no planejamento de crescimento urbano. A preocupação em investigar o processo de implantação dos parques infantis campineiros é notória nas pesquisas citadas que abarcam a década de 1940, quando os dois primeiros parques infantis foram construídos[3].

3 O primeiro Parque Infantil foi inaugurado no dia 02 de janeiro de 1940, localizado na Praça de Imprensa Fluminense, hoje Centro de Convivência Cultural. Inicialmente foi denominado de Parque Infantil do Cambuí e posteriormente, através da Lei Municipal 383 de 06/09/1950, Parque Infantil Professora Violeta Dória Lins. No ano de 1966 tem suas atividades encerradas. Com o nome “Violeta Dória Lins” no mesmo ano foi inaugurada a primeira escola parque de Campinas, situada no bairro da Vila Rica. Importante ressaltar que entre o período de 1950 a 1981, três instituições existiam concomitantemente, são elas: parques infantis, recantos infantis e escolas parques. Os parques infantis e recantos infantis tinham características semelhantes, mas a escola parque oferecia o ensino primário com instalações adequadas ao recreio. O capítulo I faz a descrição dessas diferentes instituições, que sob alguns aspectos se aproximavam. O segundo Parque Infantil de Campinas, foi inaugurado em 15 de outubro de 1942. Recebeu primeiramente o nome de Parque Infantil da Vila Industrial (bairro operário onde foi instalado) e, em 1949 pela Lei nº 302 de 30/12/1949, passou a denominar-se Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, nome de uma educadora sanitária que teria atuado nestes dois parques.

A dissertação de Ramos (2001), intitulada *História da Educação Infantil Pública Municipal: Campinas 1940-1990*, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, apresenta uma visão ampla do atendimento à infância no cenário municipal, detalhando a origem, estrutura e funcionamento dos parques infantis e dos centros municipais de educação infantil (as creches) bem como o acompanhamento da passagem destes da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação, o que vai acontecer em 1989.

Rica em fontes históricas, depoimentos de ex-profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, entre eles o ex-diretor do Departamento de Ensino e Difusão Cultural (criado em 1946), Dr. Ruyrillo de Magalhães (reconhecido por ter estruturado as ações públicas em relação ao ensino e aos parques infantis), a dissertação de Ramos toma o projeto dos parques infantis como um modelo institucional de qualidade para o atendimento à infância. Segundo a autora,

> Campinas que, em resposta a sua evolução industrial propõe novos desafios gerados pela expansão e renovação urbana, nos idos dos anos de 1940, ao implantar sua primeira instituição pública municipal de assistência educacional, médica, alimentar e recreativa - os Parques Infantis, nos revela como a organização do serviço público de qualidade, há mais de 50 anos, ao integrar sua tríplice finalidade o educar, assistir e recrear no atendimento educacional à infância, de importância modelar para o interior de São Paulo, no passado, que pode e deve ser atualmente um exemplo a ser considerado pelo próprio município (RAMOS, 2001, p.134).

Ramos apresentou uma dissertação bastante detalhada sobre um longo período da história da educação infantil campineira. Antes dela, Tonolli (1996) e Ferreira (1996), apresentaram seus Trabalhos de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação da UNICAMP, que davam os primeiros passos nessa direção. O trabalho de Tonolli, intitulado *As origens da educação pré-escolar pública municipal em Campinas: o Parque Infantil da Vila Industrial*, teve como objetivo analisar “os primórdios da educação infantil em Campinas e suas possíveis semelhanças com os parques infantis paulistanos criados por Mário de Andrade” (TONOLLI, 1996, s. p.) que, segundo a autora, constituem

> uma experiência educacional inovadora que serviu de paradigma para experiências semelhantes em outras localidades no Estado de São Paulo, possuindo um êxito tão grande em seus princípios que essa experiência nos serve até mesmo hoje em dia, na atualidade de nossas discussões e busca

> de uma atenção à criança que respeite sua essência de ser e viver (TONOLLI, 1996, p.1).

Tomando como fontes os documentos do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral (inaugurado em 1942), a pesquisa de Tonolli (1966) é a primeira a realizar uma abordagem histórica dessa instituição no contexto campineiro bem como a evidenciar os documentos encontrados nesse antigo parque que, até então, não haviam sido tomados como fontes históricas. Os documentos consultados por Tonolli foram: livro de registro de correspondência do parque infantil, livro de visitas com impressões de visitantes, álbum de "bailados, monólogos, cançonetas e coros, próprios para festas, collegiaes e escolares" dedicado ao Exmo. Presidente Getúlio Vargas e livro de registro das crianças que frequentavam o parque infantil (TONOLLI, 1996, p.5). Com foco no período de 1942 a 1947, conclui que:

> temos algumas evidências e muitos indícios de que o Parque Infantil da Vila Industrial deu continuidade a proposta de Mário de Andrade através do cuidado e educação das crianças campineiras com base na cultura e não no modelo escolar (TONOLLI, 1996, p.73).

Os parques infantis, considerados como primeira instituição pública de atendimento educacional destinada à infância, são vistos em seus aspectos positivos no que se refere à integração de serviços destinados às crianças. Nota-se que tanto no estudo de Tonolli (1996) com no de Ramos (2001) os parques infantis são erigidos ao lugar de experiências modelares. Perspectiva essa assumida por Faria (2002), ao estudar os parques infantis da cidade de São Paulo, durante a gestão do poeta e escritor Mário de Andrade, como diretor do Departamento de Cultura entre 1935 e 1938. Segundo a autora,

> apesar das aparentes características assistenciais e do possível caráter disciplinador, o PI [Parque Infantil] foi um projeto não-escolar alternativo, que pretendia garantir o direito à infância, o direito de brincar para as crianças filhas de famílias operárias, com bases culturais e estéticas, construindo, portanto, alicerces para uma nova pedagogia, produto de pesquisa centrada na criança, realizadas pelo DC [Departamento de Cultura] e pelo próprio MA [Mário de Andrade] (FARIA, 2002, p.99).

Já o Trabalho de Conclusão de Curso de Ferreira (1996), também desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,

aborda a história da educação infantil campineira entre 1940 e 1990, mesmo recorte temporal que será adotado anos mais tarde, na pesquisa de Ramos (2001). O problema da pesquisa de Ferreira (1996) é a compreensão da origem de duas distintas instituições - os parques infantis e os centros infantis. Os primeiros marcaram a origem da educação pré-escolar, e os segundos, das creches. Ambos foram criados no âmbito das políticas de atendimento à criança e que hoje integram e constituem a rede municipal de educação infantil. Trabalhando com seus determinantes históricos, o estudo pretendeu compreender suas especificidades e marcas identitárias. A autora afirma que “num primeiro momento, poder-se-ia dizer que: se há diferenças entre as duas instituições, elas decorrem das especificidades de estrutura, funcionamento, quadro funcional e proposta pedagógica de cada uma delas” (FERREIRA, 1996, p.17).

Percorrendo a história da educação infantil, Ferreira discute, primeiramente, as políticas de âmbito nacional, abordando, posteriormente, a política dos parques infantis em Campinas, a partir de reportagens de jornais locais da época, como *Diário do Povo* e *Correio Popular*, e de São Paulo, *Gazeta Esportiva,* além de entrevista com a professora Antônia Abdala encarregada do Clube Agrícola nos parques infantis.

Os trabalhos de Ferreira (1996) e Ramos (2001) abordam a história da educação infantil, abarcando tanto os parques infantis como outras instituições, entre elas, os centros infantis (creches), uma política originária da Secretaria de Assistência Social. A documentação consultada por elas foi a do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral; no entanto, foi o trabalho de Tonolli (1996) o primeiro a realizar estudos com a documentação dessa instituição, abrindo possibilidades para outros pesquisadores que tomaram como base os documentos deste parque localizado na Vila Industrial, em Campinas.

Na sequência cronológica, a quarta pesquisa que trata dos parques infantis é o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido por Paula, em 2003, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob o título *Os pequenininhos do parque: a linguagem corporal das crianças pequenas de um parque infantil de Campinas (1942-1952)*. A pesquisa tem como objetivo investigar “a linguagem corporal das crianças pequenas do Parque Infantil da Vila Industrial - Campinas, em seus primeiros dez anos de funcionamento” (PAULA, 2003, p.2). Para isso, a pesquisa fez uso do acervo fotográfico disponível

nesse parque infantil, dentro do período definido (os dez primeiros anos de seu funcionamento), além das “fichas de atividades com a relação de jogos e quadrinhas destinadas ao trabalho com a turma de 3 a 6 anos e trechos de reportagens em jornais da época” (PAULA, 2003, p.4).

Diferentemente das anteriores, esse trabalho não toma como objeto a história do parque infantil; no entanto, sua contribuição é notória quando nos apresenta as atividades físicas desenvolvidas com as crianças pequenas, revelando as possibilidades educativas de um amplo espaço livre e as contradições entre as concepções e as atividades desenvolvidas. Assim, Paula dá destaque ao espaço dos parques considerando-os de “importância fundamental para tais vivências, diferenciando-se do espaço da escola obrigatória que prioriza o corpo sentado, uma 'docilização' do corpo” (PAULA, 2003, p. 58). Quanto às propostas de atividades físicas desenvolvidas com as crianças no parque infantil, conclui que:

> Assim, esse trabalho de pesquisa vem apresentar duas características desse Parque Infantil: reprodutor e transformador, no que diz respeito à linguagem corporal vivenciada pelas crianças de 3 a 6 anos. Sendo a primeira característica advinda de práticas higienistas, objetivando a formação de um corpo saudável, reprodutora da concepção social da época e a segunda, transformadora, que se relacionava às condições que eram propiciadas para que a linguagem tivesse espaço para ser expressada (PAULA, 2003, p.58).

Nota-se que, enquanto as três primeiras pesquisas penderam para a observação do caráter diferenciado e inovador do parque infantil, no que se refere às concepções que embasaram seu projeto de implementação, a pesquisa de Paula, ao voltar-se para a discussão das práticas desenvolvidas, questiona essa instituição, que se revela transgressora no sentido de possibilitar a brincadeira e jogos das crianças de modo livre e, a partir de suas iniciativas, ao mesmo tempo, também controladora e disciplinadora da atividade lúdica das crianças.

O trabalho de Teodoro (2005), na mesma direção do de Ferreira (1996) e Ramos (2001), abarca a história da educação infantil pública em Campinas, no período de 1940 a 1996. Apresentado igualmente como Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, o estudo visava a situar os diferentes tipos de instituições infantis públicas municipais como “consequência das mudanças que ocorriam na sociedade” (TEODORO, 2005, p. 4).

Os documentos utilizados como fonte de dados por Teodoro coincidem, em grande parte, com aqueles utilizados por Ramos (2001) referentes à legislação municipal e reportagens da época. Porém, diferentemente deste, Teodoro tem como foco a implementação das instituições públicas de atendimento à infância na perspectiva da reorganização da estrutura da administração municipal, acompanhando os desafios diante das novas demandas sociais, decorrentes de mudanças econômicas e do cenário urbano entre o período de 1940 a 1996.

Quanto aos parques infantis, a autora afirma que a década de 1940 foi marcada pelas primeiras iniciativas públicas de atendimento à infância (referindo-se a essas instituições) ainda de pouca abrangência social. Foi, segundo ela, a partir de 1950, que o atendimento à infância tornou-se uma necessidade maior na cidade, demandando do poder público a ampliação do alcance das políticas públicas educacionais para a faixa etária pré-escolar:

> Dessa forma, diversas alterações administrativas ocorreram: foi elaborado o primeiro Plano Municipal de Ensino e novos estabelecimentos foram criados. Essas instituições de simples locais de recreação, foram transformados em centros de assistência sócio-educacional, onde as crianças, em geral filhas de trabalhadores operários, recebiam aulas de educação física, recreativa, infantil e agrícola e, recebiam orientação em seus trabalhos escolares, por meio da assistência ao ensino (TEODORO, 2005, p. 68).

Reconhece também que, no período estudado (de 1940 a 1996), há sobreposição de políticas para a infância, as quais tratam a criança como um ser fragmentado, o que se expressa na dificuldade de se concentrar numa única instituição o desenho de uma política completa para a infância. Essa mesma consideração foi também feita por Basseto (2006), em sua dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Com foco na história das políticas educacionais públicas para o atendimento pré-escolar, Basseto (2006) toma a esfera municipal como palco da implementação de um conjunto de políticas que consolidará a rede municipal de educação infantil campineira. Embora tenha recortado sua pesquisa entre os anos de 1969 a 1988, recorre às origens do parque infantil, situando-o como a primeira política pública de atendimento pré-escolar. A dissertação de Basseto apresenta ao leitor o mapeamento das diferentes instituições públicas em âmbito municipal e federal, que coexistiram durante os anos e culminaram na oferta diversificada da

educação infantil, “em consonância com o modelo difundido na esfera federal” (BASSETO, 2006, p. 241). Além de revisar e retomar os trabalhos anteriores, especialmente o de Ramos (2001), Basseto traz como contribuição o olhar comparativo entre as políticas nacionais e as políticas municipais, que foram sendo implementadas em resposta às diretrizes do governo federal e às novas demandas sociais.

Outro trabalho acadêmico que trata dos parques infantis campineiros é a dissertação de mestrado de autoria de Leme (2008), também realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, apresentada sob o título *Memórias de um Parque Infantil em Campinas: vestígios do pensamento de Mário de Andrade*. Como o próprio título indica, o trabalho de Leme se propõe a retomar o projeto dos parques infantis de Campinas, buscando, nele, os elementos que marcaram o modelo implementado em São Paulo durante a gestão de Mário de Andrade na Diretoria de Cultura (de 1935 a 1938). Para compreender a proposta dos parques infantis campineiros à luz dos parques infantis paulistanos, Leme recorre a uma discussão de concepções que circulavam nos idos de 1930 e 1940, a partir do pensamento de Anísio Teixeira e do próprio Mário de Andrade. Desconfiada de que Mário de Andrade e Anísio Teixeira tinham concepções sobre o projeto dos parques infantis que se chocavam, Leme procura pela polaridade a qual imagina existir entre esses autores, atribuindo a Mário de Andrade um ideal de educação centrada na brincadeira e a Anísio Teixeira um ideal de educação que escolariza a infância nos parques infantis. Os polos que constrói para ler esses dois autores são forjados a partir de uma literatura mais recente sobre a educação infantil que atribui à escolarização da infância a diminuição do tempo para a brincadeira livre da criança e o aumento de práticas escolares típicas da escola fundamental, descaracterizando-se a especificidade da infância no processo educativo.

Como resultado de pesquisa, Leme (2008) percebe que as polaridades que estava construindo eram frágeis e porosas. Para cada momento histórico ou para cada instituição, a relação entre ensino sistematizado e o brincar se dá de um modo próprio, e as combinações disso são as mais diversas possíveis.

> Foi esse repertório que me fez perceber que a linha que separa esses dois polos cuidar/brincar, cuidar/ensinar, é fina e não tão visível quanto parecia inicialmente. Dessa forma, acabei por descartar a hipótese desse

> contraponto tanto entre os supostos patronos quanto entre os dois polos que disputam a Educação Infantil (LEME, 2008, p.22).

Tomando o Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral como *locus* de sua pesquisa, Leme (2008) faz uso de alguns documentos históricos, entre eles:

> livros ponto, livros de matrícula, Estatuto da Associação de Pais e Mestres, Procedimentos indispensáveis às senhoras professoras na condução dos jogos do ano de 1949, Normas para a organização de um parque infantil, Regulamento do parque infantil, Regimento Interno dos parques infantis, Instruções para a Educação Física nos Parques, Normas regimentais dos parques infantis de Campinas (LEME, 2008, p.24-25).

A pesquisa de Leme traz como contribuição a discussão em torno das concepções que disputavam o cenário dos parques infantis, revelando que, no contexto campineiro, o tripé recrear, assistir e educar nem sempre pendeu para a definição de uma proposta que valoriza a brincadeira infantil, as tradições e, enfim, a própria cultura popular brasileira, como talvez pudesse ter querido Mário de Andrade, conforme suspeitou inicialmente Leme. Ao contrário, as ações ligadas à higiene corporal, à saúde, ao ensino do comportamento moral e cívico, ganharam notável destaque:

> os Parques Infantis, embora patrocinados pela sensibilidade e afeto de Mário de Andrade não poderiam manter-se blindados às ideias de seu tempo. O Parque Celisa Cardoso do Amaral, como os parques de São Paulo estiveram marcados por estritas regras de higiene, bons costumes, religiosidade e moralidade (LEME, 2008, p.84).

Ao apontar uma relação entre higiene, moralidade e religiosidade, encontramos a pesquisa de Leme. Além dela e fugindo à regra das anteriores, a pesquisa de Pizani (2012) traz um olhar para essas instituições a partir da educação física. Trata-se de seu mestrado, realizado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Sua pesquisa visou a desenvolver uma discussão “sobre o papel da educação física e da educação recreativa na constituição do lazer como um projeto político e pedagógico” (PIZANI, 2012, resumo) a partir da experiência dos parques infantis campineiros. Entre reportagens, legislação municipal e fotografias, os documentos do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral foram mais uma vez utilizados para análise. É importante frisar que Pizani

acessa o arquivo desta unidade educacional a partir do acervo organizado pelo Projeto Memória do qual a escola participou.

Pizani (2012) percebe os parques infantis como instituições criadas face à necessidade de institucionalizar o lazer e ofertar programas e espaços de práticas e divertimentos controlados e fiscalizados. Para ele, “foi preciso fazer com que o ócio fosse entendido e caracterizado como um problema social a ser corrigido, respondendo não somente à esfera moral, mas também a outras esferas sociais, por exemplo, econômica, política e médica” (PIZANI, 2012, p. 35).

Um dos aspectos relevantes desse trabalho é a incursão que o autor faz sobre as prescrições quanto à rotina de atividades diárias a serem desenvolvidas nos parques infantis. Sua análise recai sobre as práticas de educação física desenvolvidas no início e no fim do dia, de acordo com as orientações do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. Na análise que faz, afirma o autor, que a ginástica, como um componente das aulas de Educação Física, “atuava não somente na formação de corpos saudáveis, viris e produtivos, mas também na educação para a saúde e para o dever com a pátria, criando hábitos saudáveis e higiênicos, como também o sentimento nacionalista” (p. 102).

De alguma forma, essas pesquisas constituem uma rede de dados sobre os parques infantis e sobre a história da educação da infância campineira, que é, paulatinamente, revisitada, ampliada, questionada, à medida que cada pesquisador se apoia nos achados das pesquisas já concluídas. Destaco, nesse aspecto, o trabalho de Faria (2002)[4] sobre os parques infantis de São Paulo como uma importante referência utilizada nas pesquisas que trataram dos parques infantis em Campinas. O conjunto dessas produções, localizadas a partir da segunda metade dos anos 1990, tem o mérito de documentar e contar a história da educação da infância campineira sob diversos olhares. Nota-se que, inicialmente, há um investimento em tornar evidentes os aspectos positivos de uma proposta de política pública destinada à infância num formato não escolar, bastante diferenciada das instituições até então existentes. Nesse sentido, considero necessário olhar para esse conjunto de produções não como pesquisas isoladas, mas situadas num contexto de produção e circulação de conhecimento.

4 A pesquisa de doutorado de Faria sobre os parques infantis na gestão de Mário de Andrade foi concluída em 1993. Ela foi publicada em formato de livro que em 2002, estava na segunda edição.

Ao passo que novas pesquisas vão sendo elaboradas, dados revisitados e novas perguntas quanto às origens e à proposta dos parques infantis vão sendo apresentadas, outros aspectos ganham centralidade, entre eles, a complexa relação entre educação e assistência, o que revela que a disciplina do corpo, o controle sobre o comportamento, o investimento na higiene das crianças, o acompanhamento do crescimento sadio e o ensinamento moral e cívico acompanharam o cotidiano do parque, destacando-se entre suas outras possíveis faces, tais como: a garantia de tempo para brincadeiras e jogos de livre escolha das crianças ou a pesquisa e valorização da cultura popular nacional (re)produzida a partir das crianças.

As pesquisas que realizaram um debate mais voltado à política educacional municipal (FERREIRA, 1995; TEODORO, 2005; BASSETO, 2006) revelaram que, entre 1940 e 1946, os dois parques infantis existentes estavam diretamente ligados ao Gabinete do Prefeito e recebiam orientações diretas do DEF-SP (Departamento de Educação Física de São Paulo). Porém, em 26 de outubro de 1946, o Decreto-Lei Municipal nº 346 subordina a administração dos parques infantis à Seção de Ensino e Difusão Cultural vinculada à Diretoria de Educação e Assistência. A Seção de Ensino e Difusão Cultural passa a ser denominada Diretoria, em 1947, e Departamento de Ensino e Difusão Cultural (DEDC) em 1951, sob a gestão do Dr. Ruyrilo de Magalhães, que aprova, no mesmo ano, o Decreto nº 360, dando “Regulamento às Escolas, Cursos Noturnos, Parques, Recantos Infantis e demais estabelecimentos de ensino e educação, superintendidos pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural” (RAMOS, 2001, p. 23), um dos documentos mais consultados pelas pesquisadoras que estudaram os parques infantis campineiros.

O estudo da vinculação dos parques infantis aos órgãos administrativos assume extrema importância, ao compreendermos que, diferentemente da cidade de São Paulo, cujo Departamento de Cultura promoveu e administrou os parques infantis num primeiro momento, em Campinas, estes estiveram, desde 1946, vinculados à educação, reconhecendo-se claramente que prestavam um serviço educacional, o que parece ser diferente do que foi assumido na capital paulista na década de 1930:

> No ato nº 861, de maio de 1935, que organiza o Departamento de Cultura em um todo integrado (onde se pode constatar, em forma de lei, tudo o que MA [Mário de Andrade] afirmou no seu discurso anteriormente citado), a infância e a classe operária são explicitamente o alvo do PI [Parque Infantil],

> enquanto uma instituição planejada para arrancar a cultura dos grupos privilegiados e transformá-la em fator de humanização da maioria (FARIA, 2002, p. 122).

Em Campinas, é interessante notar como educação, assistência e cultura estavam marcadamente interligados nos órgãos administrativos que ora se desmembravam, ora se agrupavam novamente. No entanto, nunca houve um departamento específico para a difusão cultural, que sempre estava acompanhada do ensino. Isso, a nosso ver, é um indicativo de que Campinas construiu uma política de parques infantis singular e diferente da experiência paulistana. Uma construção singular que pode e precisa de aprofundamento no que se refere às mudanças que foram passando os parques infantis ao longo de sua existência.

Ao discutir os parques infantis na perspectiva da história da educação infantil municipal, o conjunto das pesquisas se complementa, trazendo dados sobre a história política, econômica e social de Campinas, situando a política dos parques na relação com as políticas e diretrizes do governo federal e/ou com o cenário político e econômico nacional e internacional. O levantamento e apresentação das pesquisas acadêmicas que tratam da história dos parques infantis em Campinas possibilitou-nos, além de compilar os dados aqui apresentados sobre a estrutura e funcionamento destes, identificar problemas de pesquisa em aberto sobre os parques infantis, para construir os eixos de discussão que guiam a presente tese no diálogo com o que já foi produzido.

Se até então o Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral abrigou pesquisadores interessados em realizar leituras sobre inúmeros documentos que lhe pareceram acessíveis e até mesmo raros, meu esforço aqui é o de olhar para alguns dos documentos encontrados no Parque Infantil Professor Carlos Zink, datados de outro momento histórico e que, também por isso, possibilitam novas leituras. De modo geral, o grande eixo de discussão das pesquisas arroladas neste trabalho gira em torno da política educacional. As práticas educativas, a cultura dessa instituição, a organização dada ao espaço, sua materialidade, a definição das atividades a serem desenvolvidas e sua relação com os discursos e práticas de outros campos de conhecimento para além da educação são aspectos que foram parcialmente abordados, e quando o foram, prevaleceu uma leitura sobre o lugar e o papel do brincar nessa instituição como garantia do direito à infância.

Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), ao inventariarem as pesquisas da história da educação, notaram que foi a partir da década de 1990 que a discussão em torno das práticas educativas e da cultura escolar foi ganhando vulto no cenário brasileiro, chamando atenção para a necessidade de um olhar para o interior das instituições, considerando-as não apenas como reprodutoras de normas, mas produtoras de uma cultura. Para Juliá (2001), as normas, juntamente com as práticas, conformam a cultura institucional. O estudo das normas deve nos direcionar para as práticas e a forma como se constituem.

Na perspectiva teórica da História Cultural, percebemos o parque infantil como um espaço que dá materialidade a um projeto educacional construído no diálogo e na disputa de interesses diversos (de médicos, educadores, urbanistas, políticos). Permeado por diferentes culturas (familiar, escolar, popular, religiosa, cívica etc.) o parque infantil, ao mesmo tempo, faz delas uma apropriação singular (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL E PAULILO, 2004), construindo uma cultura que lhe é própria e adequada a seus propósitos educativos. Nesse sentido, é pertinente indagar: como essa instituição deu materialidade a um determinado projeto de educação da infância?

Para nós, um dos aspectos centrais que conformam a cultura dessa instituição e lhe torna específica é seu espaço físico, ou seja, a arquitetura que recebeu, a racionalização dos seus espaços e a definição de seus usos. Um dos elementos principais da cultura educativa é a definição de um espaço próprio para se desenvolver a prática educacional (JULIÁ, 2001). Nos parques infantis, a arquitetura e a organização dos espaços são fatores relevantes a serem analisados, pois, neles, podemos ver a escritura de um projeto de educação da infância e um programa educacional. (FRAGO, 1998; ESCOLANO, 1998). Vista como um programa educacional, a organização espacial é uma fonte de aprendizagem e ensino. Toda uma simbologia é expressa através do espaço que também é educativo (ESCOLANO, 1998).

Outro ponto fundamental na cultura dessa instituição são as práticas educativas que transcorrem a partir das festividades. Em seguida, o segundo aspecto que consideramos de suma importância para compreender o projeto educativo dessa instituição e, que, portanto, tomamos para análise, são as práticas educativas baseadas em datas comemorativas como organizadoras do tempo anual do trabalho educativo junto às crianças. Tomadas como parte da cultura dessa

instituição (JULIA, 2001; VIDAL, 2009; SOUZA, 2000), as práticas educativas voltadas às festividades e rituais eram constantes e, em torno delas, várias atividades se concentravam. O calendário de datas comemorativas prescrito e praticado no parque infantil pode ser visto como parte de um programa curricular, pois, por intermédio dele, podemos perguntar o que era indicado para o trabalho com as crianças, quando e de que forma.

Goodson (2008) define currículo como uma construção social em que a permanência de alguns conteúdos e suas respectivas formas de ensino, geralmente representantes do interesse hegemônico, vão se tornando um tipo de tradição curricular *(*p. 77-78). Porém, um outro fator determinante do currículo, segundo o autor, será o público a quem este se destina. Ou seja, tanto a seleção do conteúdo como as formas de ensino mantêm estreita relação com o grupo a ser educado. Sob esse aspecto, o pressuposto de Goodson (2008) ajuda-nos a questionar o parque infantil como um lugar em que a educação da infância conformou uma cultura própria, justamente porque, ali, um conjunto de práticas foi considerado apropriado para educar crianças. Isso significa que algumas metáforas e discursos sobre a infância (BECCHI, 1994) são mobilizados e manifestados nas práticas educativas e expressam concepções e idealizações sobre a criança, a infância e sua educação.

Embora os parques infantis tenham existido em Campinas por 41 anos (1940-1981), como uma política de assistência e educação complementar a formação escolar, o período que compreende nosso foco de análise encontra-se entre 1958 a 1981. Isso porque o parque infantil que ora tomamos como objeto de estudo foi inaugurado em 1958, junto com outros sete e outros dois no ano seguinte, num momento de grande expansão dessas instituições, passando de duas para onze unidades, em 1959. O ano de 1981 marca o final dessa política municipal para a instauração de outra política, a de expansão das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). Todavia, a incorporação dos parques infantis à política de educação pré-escolar não foi uma ação repentina, desde sua institucionalização na década de 1950, vários passos foram dados no sentido de aproximar os parques infantis da cultura escolar, entre eles a construção de salas de aula, em 1965, até então inexistentes no projeto arquitetônico dessa instituição, o que foi uma das mudanças mais expressivas desse processo.

Ao buscarmos uma imagem mais precisa de toda a política dos parques infantis em Campinas, elaboramos o capítulo primeiro. Seu objetivo é, justamente,

compreender os parques infantis em Campinas como parte de uma política pública educacional para a infância articulada e decorrente dos processos de crescimento e industrialização que projetavam a cidade para uma posição de destaque econômico no interior paulista.

Para podermos compreender os parques, abordamos as décadas de 1920 e 1930, a fim de discutir o surgimento dessas instituições na cidade de São Paulo e de entender como foram tomadas como exemplos a serem seguidos por outras cidades, a partir de ações de divulgação e incentivo a sua instalação, proporcionadas pelo governo federal, por meio do Departamento Nacional da Criança e pelo governo estadual, via Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. A partir dessas ações, a década de 1940 é marcada pela construção dos dois primeiros parques campineiros. Em 1950, sua expansão acompanha o crescimento urbano; já em 1960 e 1970, nas duas últimas décadas de existência do projeto, os profissionais e as crianças dos parques infantis assistiram às políticas compensatórias adentrarem no cotidiano das práticas e dividir o espaço físico, que passava a ser usado com as recém-criadas classes pré-escolares como um programa preparatório para o primeiro ano.

No segundo capítulo, o foco da análise é a estrutura arquitetônica dos parques infantis e de como ela dá materialidade a um projeto de educação da infância. Tanto a localização como a decoração dos ambientes, bem como a disposição dos ambientes, a proporcionalidade entre eles, os lugares que dão passagem às pessoas e permitem sua circulação, entre outros aspectos, são elementos que constituem o processo educativo da instituição. Trago para essa discussão alguns documentos produzidos pelo poder público municipal, em que se faz notória a preocupação com a construção e o projeto arquitetônico do parque infantil. Também aqui, trago para o debate um conjunto de fotografias do Parque Infantil Professor Carlos Zink que documenta espaços físicos e algumas das práticas educativas que ali foram desenvolvidas. Do ponto de vista da estrutura física, o parque infantil tem algumas características que acompanharam a construção de suas novas unidades durante todo o período de sua existência.

No terceiro e último capítulo, fazemos a análise do calendário de datas comemorativas que era prescrito para os parques infantis, demarcando o que, quando e como um tema deveria ser tratado com as crianças. A discussão enfatiza a dimensão temporal que perpassa a cultura institucional do parque infantil. Na

perspectiva de uma sequência anual de atividades, buscamos perceber as práticas educativas baseadas nas datas comemorativas como parte importante do projeto educativo desta instituição. O período marcado pelo regime político de ditadura civil militar[5] se fez sentir pela força das determinações que prescreveram o trabalho a ser desenvolvido e também pela intensificação da conotação cívica e moralizante dos temas que compuseram as atividades, festividades e rituais em que adultos e crianças se envolveram. Tomar esse calendário de festas como algo a ser analisado foi algo que se mostrou potente desde os primeiros contatos com o arquivo fotográfico do Parque Infantil Professor Carlos Zink, que guarda mais de 20 álbuns fotográficos de festividades desde a data de sua inauguração até alguns anos atrás[6].

No conjunto, estudar os parques infantis foi uma forma de compreender historicamente a construção de um tipo de tradição curricular e da conformação de uma cultura no modo de se fazer a educação infantil em Campinas, por meio de uma instituição que abrigou o fazer de diferentes profissionais e múltiplos olhares sobre a infância.

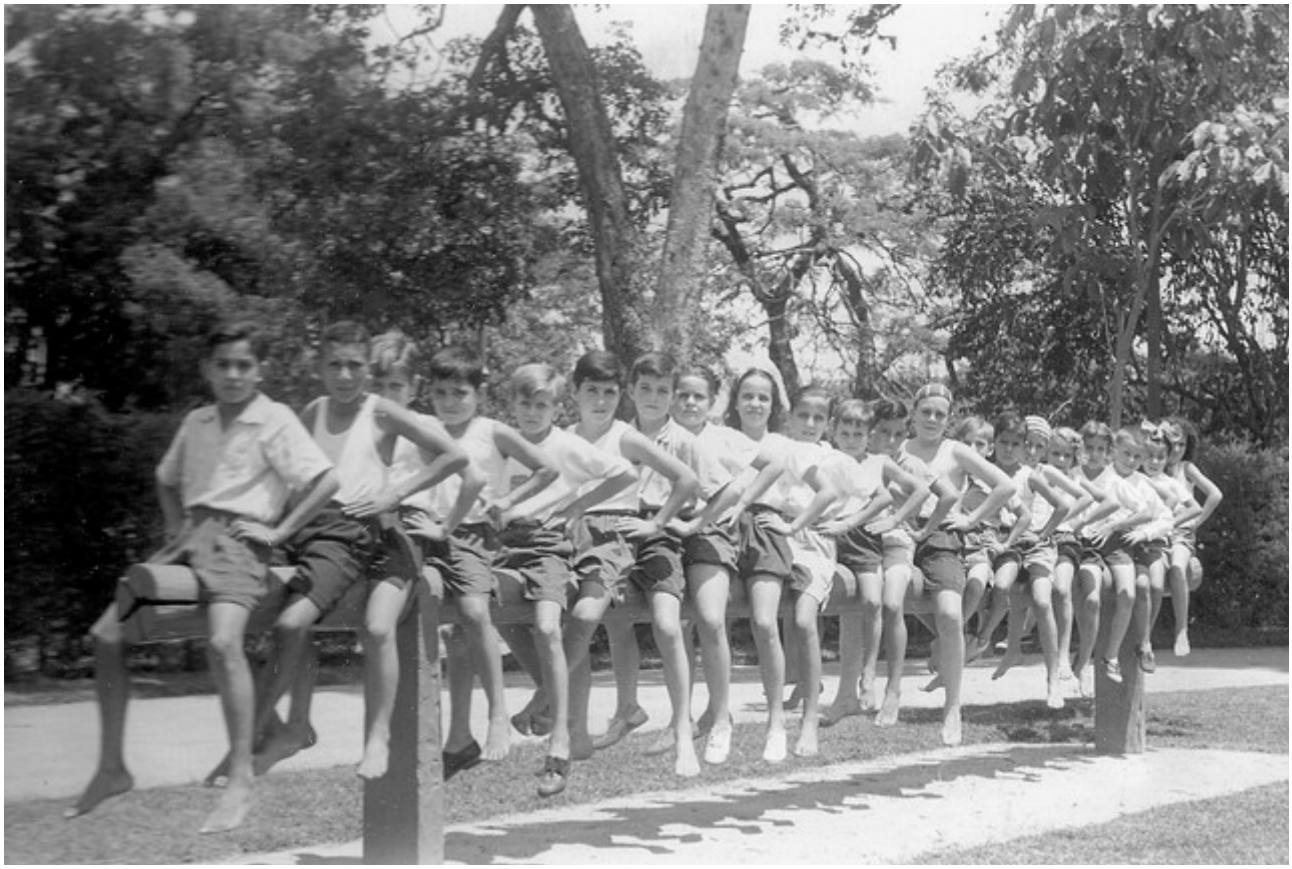
5 Durante esta pesquisa, ao nos referirmos ao governo ditatorial de 1964 a 1985, adotaremos a expressão “ditadura civil militar”, por considerarmos que esse período não se restringiu à ação exclusiva dos militares no poder, havendo vários outros atores sociais que o apoiaram e, mais do que isso, participaram e criaram condições para que tal regime político pudesse se instalar e manter-se no poder por mais de vinte anos.

6 A unidade educacional aqui em estudo nunca deixou de fotografar suas festividades e/ou cotidiano. Na verdade, as fotografias impressas foram paulatinamente substituídas pelas fotografias digitais. Isso explica o fato do arquivo possuir álbuns fotográficos até aproximadamente o ano de 2010. Após essa data, as imagens ficam guardadas na memória do computador da direção.

Capítulo I

É hora de tirar as crianças dos riscos da rua: Um projeto de educação para a infância campineira.

Figura 2- Grupo de crianças sadias frequentadoras do Parque Infantil. Agosto de 1942



Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som de Campinas. Coleção Coordenadoria de Educação Infantil/SME.

FINALIDADE

Um Parque Infantil pode representar muito na vida de uma criança. Suponhamos que um garoto, após o despertar, vá brincar na rua. Este petiz sujeitar-se-á a andar na companhia de todos que, a exemplo de si, também o fazem e, por conseguinte, irá forçosamente adquirindo outros hábitos, contrários àqueles que por certo seus pais lhe ensinam. Além de aprender maus costumes, um garoto que “vive na rua”, como diríamos mais simplesmente, poderá contrair moléstias, por vezes até graves, isto sem falar nos constantes riscos que sofrerá, de ser acidentado.

Não iremos aqui, nos prolongar em considerações contrárias à permanência das crianças na rua, pois, ninguém ignora que as mesmas correm certos perigos, quando em tais circunstâncias.

Veremos agora, a outra face da medalha. Aqueles que frequentam um Parque Infantil, além de ficarem livres dos riscos mencionados, praticam inúmeras atividades, todas inteiramente gratuitas e permanecem o dia todo sob os cuidados de professoras e educadoras especializadas, recebendo ampla assistência médico-dentária e recreativo-educacional.

Não resta, pois, a menor sombra de dúvida que as crianças sob os cuidados de professoras especializadas irão se aprimorando a cada dia que passa, isto em todos os sentidos, tornando-se, então, na adolescência, jovens de caráter bem formado, de educação primorosa e úteis, pois, à sociedade.

É digna de aplausos a instituição dos Parques Infantis, já que estes possibilitam às mães mais necessitadas, que colaborem com seus maridos, trabalhando neste ou naquele lugar, enquanto que seus filhos recebem educação e instrução eficientes. (GAZETA ESPORTIVA, 11/10/1956).

O trecho destacado para abrir as discussões desse capítulo foi retirado da reportagem “Campinas prima pela organização de seus parques infantis”, publicada no jornal paulistano *Gazeta Esportiva*, em 11 de outubro de 1956. Ele conta a visita realizada em Campinas pela equipe do jornal numa instituição denominada Parque Infantil. Essa instituição foi concebida e criada no final da década de 1920 e começo da década de 1930 na cidade de São Paulo e chegou a Campinas no ano de 1940.

Instalados em bairros operários, os parques infantis foram instituições públicas destinadas a atender crianças entre 4 a 12 anos de idade, oferecendo-lhes assistência médica e odontológica, alimentação, recreação e educação. Para as crianças entre 7 a 12 anos de idade, o parque poderia ser frequentado no período oposto ao da escola primária que cursavam. No ano de publicação da reportagem, Campinas contava com dois Parques Infantis em funcionamento: o Parque Infantil Violeta Dória Lins, inaugurado em 1940, situado no bairro Cambuí, e o Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, inaugurado em 1942, localizado no bairro Vila Industrial. O último foi o local visitado pela equipe do jornal *Gazeta Esportiva*.

Nesta reportagem, os parques infantis foram apresentados como instituições relevantes à sociedade campineira por assumirem duas finalidades na vida das crianças. Uma delas corresponde a sua retirada do ambiente da rua, que, segundo a reportagem, é um lugar perigoso, uma vez que, nela, as crianças podem andar com más companhias e adquirir hábitos contrários aos ensinados pela família, além de correr riscos de contrair moléstias ou sofrer atropelamentos. A segunda finalidade do parque infantil era proporcionar gratuitamente às crianças “assistência médico-dentária e recreativo-educacional”, “com o propósito de torná-las jovens de caráter bem formado, de educação primorosa e úteis, pois, à sociedade” (GAZETA ESPORTIVA, 11/10/1956).

Em outras palavras, dentro do espaço do parque infantil, afastadas dos perigos da rua e realizando atividades de assistência, recreação e educação, as crianças estariam, na concepção apresentada pela reportagem, sendo educadas para a vida social da cidade industrializada. Mas o que isso pode significar? Quais são os motivos que explicam a instalação dessas instituições em Campinas? O que são e como se caracterizam essas instituições no contexto campineiro? Qual é a demanda social a que os parques infantis estão respondendo? O que justifica a necessidade de afastamento das crianças do espaço da rua e a organização de uma instituição que pudessem frequentar e praticar a recreação? Como compreender a

conotação positiva dada na reportagem aos serviços de “assistência médico-dentário e recreativo-educacional” (GAZETA ESPORTIVA, 11/10/1956) oferecidos pelo parque infantil à infância campineira?

O objetivo desse capítulo é compreender essa instituição, suas finalidades, e o projeto de educação da infância construído em Campinas do qual ela participou. Para isso, buscamos situar os parques infantis dentro de uma política pública de educação e assistência que, ao longo de 41 anos (1940-1981), foi se constituindo, expandindo-se e modificando-se na esfera administrativa municipal, no âmbito do Departamento de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria de Educação e Cultura.

1.1 Os parques infantis na Campinas industrializada

Os parques infantis foram instituições não escolares e se caracterizavam por abrigar serviços de assistência e educação num modelo institucional que priorizava a educação do corpo ao ar livre. Para Dalben (2014), os parques infantis respondiam, ao mesmo tempo, às demandas de vários segmentos da sociedade, entre eles médicos, educadores, arquitetos e intelectuais, uma vez que a proposta dessa instituição combinava preceitos e expectativas desses profissionais em relação à educação das crianças. A característica dos parques infantis de oferecer diversos serviços à infância permite, e mais do que isso, exige de nós que olhemos para essas instituições sob diferentes ângulos, na busca da compreensão do que foram e do que significaram para a educação da infância campineira. Assim, notamos que a perspectiva de abordagem sobre os parques infantis se dá a partir da relação destes com a configuração do espaço urbano campineiro, que, em 1956, conforme indica a reportagem da *Gazeta Esportiva*, apresentava inúmeros problemas para a população infantil que se via exposta a vários perigos, quando brincava no espaço da rua.

A compreensão da rua como lugar de perigo é uma construção que remonta aos primórdios do processo de industrialização, a partir do deslocamento da população rural para os centros urbanos em busca de novas formas de sobrevivência. Os centros urbanos estavam desprovidos das condições de infraestrutura para receber esse contingente de trabalhadores que, muitas vezes, vivia em habitações coletivas, em condições de higiene deploráveis, incluindo-se a

higiene pública: ruas sujas, cortiços, fumaças das fábricas, ruídos e mau cheiro vindo do esgoto não canalizado. Na realidade paulista:

> O empobrecimento da população, expresso, dentre outras formas, pela precariedade das moradias espalhadas pelos mais distantes arrabaldes, atingia uma dimensão alarmante, já no final da década de 1910, colocando em risco não apenas a salubridade, mas o próprio crescimento da cidade. As epidemias de febre tifoide, em 1914-1915, e de gripe, em 1918, o crescimento da mortalidade geral, os altos índices de mortalidade infantil e o aumento da incidência de casos de tuberculose nos bairros operários são alguns dos indicadores das precárias condições de vida impostas à maioria da população (ROCHA, 2003, p. 41).

Era, sobretudo, nos locais de residência das famílias mais pobres, onde as condições de saneamento eram piores, que as doenças encontravam espaço para proliferação. A proliferação de doenças representava um medo que atingia toda a população, mas a culpa da situação recaía sobre a pobreza e o comportamento das famílias trabalhadoras residentes em situações de precariedade, o que desviava a real causa do problema: a falta de saneamento e de saúde pública. Médicos e sanitaristas tomaram a frente na adoção de medidas públicas de intervenção nos espaços urbanos (DALBEN, 2014, p. 37). Esse momento histórico de formação dos centros urbanos no contexto da industrialização caracteriza-se, também, pela construção de uma angústia e de um medo em relação à cidade. Os surtos de doenças e os episódios de epidemias que atingiam a população e tinham como consequência elevados índices de mortalidade causavam pânico em relação às questões sanitárias presentes nas primeiras décadas do século XX, mas impulsionaram, além disso, o desenvolvimento da ciência e da técnica como ferramentas para a construção de uma cidade moderna e industrial. Nessa construção, a educação da população ocupou um papel essencial.

Ao estudar a atuação de médicos-higienistas do Instituto de Higiene na cidade de São Paulo, no período de 1922 a 1927, Rocha (2003) afirma que estes participaram da "produção de um discurso científico sobre as questões urbanas e da elaboração de estratégias de intervenção que, tendo como objetivo central a *formação da consciência sanitária*, colocavam a educação sanitária em primeiro plano" (ROCHA, 2003, p. 41). A formação da consciência sanitária seria a fórmula para combater os males gerados pelo rápido crescimento das cidades e pelo comportamento desregrado da população. Assim, ao assumirem a perspectiva de uma ação no âmbito do disciplinamento do comportamento e da moral da

população, os médicos higienistas estariam cumprindo a missão de “estancar a torrente mórbida, a grande ameaça que pairava sobre a sociedade” (ROCHA, 2003, p. 42).

A história do processo de industrialização de Campinas permite afirmar que, no bojo da transição do modelo econômico cafeeiro para o industrial, a cidade também vivenciou a proliferação de doenças (as febres e gripes). Tais doenças que, durante anos, fizeram vítimas e reduziram para um terço sua população, principalmente no final do século XIX, quando a cidade vivenciava o surto da febre amarela. Esse triste episódio, rememorado nos estudos históricos da cidade, marcou o imaginário campineiro sobre o que foi o início da urbanização da cidade e também os esforços despendidos pelo poder público para sanear a cidade e criar condições para a consolidação de sua economia de base industrial. Segundo Silva (1996), após o episódio da febre amarela, o poder público municipal de Campinas investiu em ações de saneamento, arruamento, aterros, entre outras medidas que foram essenciais para a criação de condições favoráveis à vida da população. Todavia, mesmo em meio às ações de saneamento, a cidade assistiu a outro episódio, em 1918, de uma nova epidemia, a gripe espanhola, que teve como saldo mais de duzentos óbitos.

É, sobretudo, a partir de 1930, que Campinas passa a intensificar seu processo de industrialização, impulsionado pelo excedente da atividade econômica da capital paulista. A história econômica de Campinas, pesquisada por Silva (1996), Baeninger (1996), Badaró (1996) e Rodrigues (2008), deixa evidente que as condições que fizeram desta cidade uma região bastante promissora para o desenvolvimento industrial do século XX remontam à exploração do café no século anterior. Um de seus principais legados foi deixar uma malha ferroviária que seria de muita utilidade para a consolidação da atividade industrial da região. Além disso, a instalação das indústrias contaria também com a isenção de impostos e outras concessões oferecidas pelo poder público municipal (SOUZA, 1998, p. 102), o que tornava a região de Campinas ainda mais atrativa à industrialização.

A crise do café de 1929 contribuiu para impulsionar e diversificar a atividade econômica de Campinas, que passou a investir, a partir de então, na atividade industrial do setor têxtil, uma vez que, com a decadência do café, o algodão passou a ser o produto mais cultivado na região. Na década de 1930, as atividades urbanas de Campinas tornavam-se mais relevantes do que as rurais, mas

a população crescia ainda de modo contido. Em 1939, registra Baeninger, o município contava com 6.000 operários em 100 fábricas (1996, p. 41). Esse número expressa a posição de destaque da cidade na atividade industrial, sendo o município de Campinas o mais industrializado após a capital, o que corresponderia a 11,2% do total de operários do Estado (RODRIGUES, 2008, p. 60). Para Silva (1996, p. 59), “o crescimento de Campinas acompanhava a evolução da base agrícola local e regional, o crescimento dos mercados urbano e rural de bens e a importância da cidade como entroncamento ferroviário”.

Ao abordar o crescimento populacional de Campinas no período que vai da década de 1920 à de 1960, Baeninger (1996, p. 40) usa a seguinte expressão “avanço da Industrialização: cidade-modelo”. Representa essa expressão o crescimento relativamente ordenado que a cidade conseguiu manter durante uma fase de expansão de sua atividade econômica e industrial, mas que também acontecia junto às contradições sociais. Já Souza (1998), ao estudar a vida cotidiana da população campineira na década de 20 e suas demandas sociais, chama atenção para os contrastes da vida cultural e intelectual de uma parcela da população mais rica, de um lado, e a vida mais simples, de misérias e problemas, mas também de divertimentos, da parcela mais pobre da população, residente em bairros populosos e em pequenas moradias com dois quartos onde viviam até 15 pessoas (p. 109). A Vila Industrial, bairro popular mais antigo da cidade, separado do centro comercial pela linha férrea, que lhe deu origem por volta de 1900, tinha se tornado, na década de 1920, o bairro mais populoso da cidade e já contava com pequenos comércios e escolas. Ali a população se divertia, as crianças brincavam nas ruas, e o bairro ficou conhecido por demarcar a condição dos operários em Campinas.

Na segunda metade da década de 1940, Campinas passa a receber um grande fluxo migratório de famílias de outras regiões do Estado que vinham em busca de melhores oportunidades de trabalho. O direcionamento desse novo contingente populacional para Campinas está diretamente relacionado à construção, em 1948, da Via Anhanguera, que facilitou e propiciou o deslocamento para a região de Campinas. (BAENINGER, 1996).

> Esse processo de urbanização e industrialização representou a formação de uma nova ordem social permeando todas as instâncias da sociedade. A

> mistura de raças, nacionalidades, culturas e ideologias, dispersas no espaço urbano, começou a caracterizar certos grupos sociais. A constituição da classe operária, formada primeiramente pelos trabalhadores estrangeiros, foi expressão desse processo (p. 41).

Badaró (1996), Baeninger (1996) e Silva (1996) concordam que o período entre 1930 e 1955 é marcado por significativas mudanças na vida urbana de Campinas. O poder público, desde o início do século XX, vinha se esforçando para manter a cidade saneada e em condições favoráveis para o crescimento industrial e populacional. No entanto, os desafios ficavam cada vez maiores para o município por conta da especulação imobiliária que provocava o loteamento irregular de antigas propriedades rurais localizadas nos arredores do perímetro urbano. Nessas regiões não se dispunham de infraestrutura adequada para instalação de residências ou indústrias e tampouco de vias de ligação com o centro comercial da cidade. Porém, era justamente nos terrenos mais baratos, fora do perímetro central, que as indústrias se instalavam. (BADARÓ, 1996, p. 36). Foi ainda nas primeiras décadas do século XX que se tornou evidente a necessidade de uma intervenção da administração pública na condução da organização da malha urbana, a qual crescia desordenadamente.

> Ao lado das transformações urbanas, a municipalidade campineira, por seu turno, continua preocupada com o crescimento da cidade e com a falta de infra-estrutura, causada pelos loteamentos sem redes de água e esgoto, pela saturação das redes existentes, pavimentação, etc (SILVA, 1996, p. 63).

A preocupação do poder público com o crescimento da cidade decorrente de sua atividade econômica industrial resultou na elaboração de um Plano de Melhoramentos Urbanos para a cidade de Campinas. Aprovado em 22/04/1938, pelo Ato nº118, o Plano de Melhoramentos Urbanos foi resultado de três anos de discussão e estudos de uma comissão que acompanhava e debatia o trabalho

encomendado ao engenheiro arquiteto Francisco Prestes Maia, que, entre 1934 e 1938, elaborou um Plano Urbanístico para Campinas[7].

> Concebido por iniciativa da Prefeitura Municipal - no limiar do processo de formação da cidade industrial - o Plano de Melhoramentos urbanos teve seu início definido pela contratação, em 1934, do engenheiro arquiteto Francisco Prestes Maia. Este, como urbanista, iria conduzir o desenvolvimento dos trabalhos e propiciar a formulação de propostas que orientassem, segundo os modernos conceitos urbanísticos, os novos rumos do crescimento da cidade (BADARÓ, 1996. p. 14).

O plano urbanístico elaborado pelo engenheiro arquiteto Francisco Prestes Maia resultou num extenso relatório que foi parcialmente transformado no Plano de Melhoramentos Urbanos por meio da publicação do Ato nº118. Porém, o ato não deixava evidentes muitos dos conceitos e concepções idealizados por Prestes Maia, visando à modernização da cidade e à correção do crescimento irregular que vinha sendo experimentado desde o início do século. O Plano de Melhoramentos Urbanos tinha como intenção projetar a cidade para um contexto industrial em expansão, na perspectiva da modernidade inscrita nas grandes vias e avenidas de acesso. A justificativa contida na publicação do Ato nº118 traduz muito bem essa intenção, ao afirmar que Campinas "necessita da aprovação imediata de um plano de urbanismo, a fim de serem corrigidos os defeitos da cidade e preparar esta última para o progresso futuro, dentro das normas de beleza, estética e bem-estar da população" (CAMPINAS, 1938).

Para Rodrigues (2008, p. 65), modernizar a cidade também significava apagar "os traços ainda eventualmente persistentes da velha cidade colonial". Daí que a maioria das ações previstas no Plano de Melhoramentos dizia respeito às

7 Segundo Krogh & Salgado (2016), o primeiro passo em direção à elaboração de um plano urbanístico para Campinas data de 1929, ou seja, bem antes da contratação de Prestes Maia. Na verdade, afirmam as autoras, o primeiro estudo foi encomendado durante a gestão do prefeito Orozimbo Maia ao renomado professor de urbanismo da Escola Polythechnica de São Paulo, Luiz de Anhaia Mello que apresentou um relatório de seus estudos em 12 de outubro de 1929, o qual foi veiculado na mídia local. O referido relatório não chegou a se transformar numa proposta urbanística para a cidade, o que acabou sendo feito anos mais tarde pelo Engenheiro Arquiteto Francisco Prestes Maia. Para as autoras, foram as condições políticas do período que inviabilizaram que as ideias de Anhaia Mello se tornassem uma proposta efetiva para a cidade de Campinas, mas, além disso, meses após ter apresentado seu relatório, em 1930, Anhaia Mello passou a assumir a prefeitura de São Paulo, inviabilizando que ele desse continuidade ao estudo que vinha realizando. Nesse cenário, as concepções divergentes entre os dois urbanistas foram decisivas para que se tenha optado pela contratação de Prestes Maia que "teria seu plano urbanístico denominado Plano de Melhoramentos Urbanos, na forma de um anteprojeto, uma versão reduzida da proposta de Anhaia Mello (KROGH & SALGADO, 2016, p. 17) que priorizava as questões viárias em detrimento das questões ligadas ao controle do crescimento urbano.

mudanças na parte central da cidade, que exigiria desapropriações para o alargamento de avenidas e a implantação de modernos edifícios públicos.

Fora do perímetro central, as antigas fazendas e propriedades rurais foram sendo loteadas e se tornando bairros que, em geral, não estavam ligados ao centro comercial e tampouco dispunham de rede de água e esgoto. Isso seria também alvo do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas que visaria a disciplinar o uso e a ocupação do solo por intermédio da definição de um zoneamento da cidade. Na visão de Rodrigues (2008), as medidas previstas no Plano de Melhoramentos Urbanos, vinham, sobretudo, atender aos interesses de três setores – o industrial, o imobiliário e o de transportes, que participavam ativamente da comissão que acompanhou os trabalhos de Prestes Maia. (RODRIGUES, 2008, p. 69).

> Ato nº 118
> A prefeitura providenciará o zoneamento sistemático e gradual da cidade.
> Nos novos arruamentos na periferia da cidade poderá ser exigida obediência à concepção de unidade residencial (CAMPINAS, 1938).

Um dos conceitos chave desse documento e que também já havia sido expresso num documento anterior produzido por Prestes Maia para a cidade de São Paulo[8], era o zoneamento. Para ele

> z*oning* é a divisão da cidade em zonas caracterizadas pela utilização, volume ou altura permitidos aos edifícios e visa a máxima organização e efficiência da urbs. Um prédio residencial não terá a temer, por exemplo, a vizinhança incômmoda durma indústria ou dum arranha-céu. Destinado de uma maneira justa e perdurável as áreas aos diversos usos, o zoning concorre para attenuar a especulação (MAIA, 1930, p. 342).

O zoneamento consistia em zonear a cidade e definir funções para cada parte dela, equipando os bairros residenciais com espaços e instituições que lhe permitissem uma vida mais organizada e saudável, segundo as recomendações

8 No ano de 1930, o engenheiro arquiteto Francisco Prestes Maia concluía um documento de 420 páginas intitulado “Estudo de um Plano de Avenidas para a cidade de São Paulo”. Neste estudo, Prestes Maia apresenta propostas de modificação das avenidas, alargamentos, desapropriação de imóveis, construção de praças, túneis, passagens com áreas verdes, aterro de rios e córregos, análise de diferentes tipos de transporte para ligação entre os bairros, além de problematizar a especulação imobiliária e os diferentes tipos de moradias existentes. As justificativas que fundamentam suas propostas são construídas na comparação com outras cidades industrializadas, por meio da qual procura indicar ações mais viáveis e econômica e politicamente possíveis de serem realizadas. Entre os conceitos propostos por Prestes Maia, encontra-se o de *zoning* ou zoneamento.

higiênicas da época, garantindo, principalmente, um maior contato com o ar puro e a natureza (CARPINTERO, 1997). Ao estudar os relatórios produzidos por Prestes Maia para o Plano Urbanístico de Campinas, Badaró (1996) explicita como o zoneamento foi idealizado para as unidades residenciais:

> As unidades residenciais teriam como centro a escola que deveria ficar equidistante das áreas residenciais por ela atendidas, permitindo o fácil acesso das crianças, que em muitas vezes se encaminhariam para ela passando apenas por jardins, sem atravessar ruas de muito trânsito (…). Estas escolas, inseridas num plano escolar municipal e dimensionadas para atender às unidades residenciais, possuiriam instalações completas, inclusive locais para conferências, concertos, bibliotecas e práticas esportivas, de maneira tal que nos fins de semana e horários disponíveis estas instalações fossem abertas à comunidade, funcionando como centros comunitários (BADARÓ,1996, p. 77).

Do conceito de zoneamento decorrem algumas reflexões acerca do Plano de Melhoramentos Urbanos que ajudam a entender a forma como a cidade de Campinas foi organizando seu espaço no contexto da industrialização e como os parques infantis serão, mais tardiamente, incorporados a esse plano. A definição de zonas de unidades residenciais a partir do relatório produzido por Prestes Maia fazia menção ao planejamento da formação de novas áreas residenciais que deveriam contar com a proximidade de serviços básicos, como escola, área de lazer e comércio local, de modo que a população ali residente não precisasse recorrer sempre e somente ao centro da cidade para satisfazer suas necessidades cotidianas[9]. Badaró (1996) destaca ainda que, para Francisco Prestes Maia, as unidades residenciais completas seriam formadas por diferentes padrões econômicos de habitações em um mesmo bairro.

No entanto, mesmo adotando a ideia de zoneamento e unidades residenciais, a indicação feita em relação à formação de bairros industriais pareceu, segundo Rodrigues (2008) uma medida bastante controversa do Plano de

9 Vale lembrar que já em 1929, no relatório urbanístico que Anhaia Mello produziu para a cidade de Campinas ressaltava-se a necessidade de conceber o Plano Urbanístico da cidade como um “Master Plan”, inspirado a lei norte americana que definia diretrizes para os planos das cidades. O “Master Plan” consistia em pensar a cidade em seu todo, prevendo e limitando seu crescimento. Para Mello, o Plano deveria abordar os seguintes aspectos: “Locação geral, caracter e extensão das ruas, viaductos, subways, pontes, cursos d’agua e suas margens, boulevards, avenidas, parques, playgrounds, praças, aeroportos e qualquer outras vias publicas e espaços abertos; locação geral dos edifícios públicos e de uso publico, locação geral e extensão de todos os serviços collectivos, de propriedade publica ou privada, sejam de água, exgottos, drenagem, luz, força, transportes, comunicação e outros; a relocação, alargamento, abandono, mudança de uso e extensão de qualquer dos itens anteriores; um plano de “zoning” para o controle da altura, ares, volume, locação e uso de todos os edifícios públicos ou particulares” (MELLO, 1929, p. 12).

Melhoramentos Urbanos, pois essa indicação correspondeu a segregação da classe trabalhadora, configurando historicamente os “processos de expulsão da população pobre do centro da cidade e da profunda marginalização socioespacial que se delinearam quando da expansão imobiliária desmesuradas, na direção de áreas ainda não urbanizadas” (p. 97). O Plano de Melhoramentos Urbanos havia incentivado a criação de bairros industriais, os quais movimentaram a construção civil na década de 1940.

> - Bairros Industriais: - Serão facilitadas as formações de bairros industriais:
> - Ao longo da Estrada de Ferro Paulista, além dos Armazéns Reguladores.
> - Ao longo da Paulista, além do Cemitério.
> - Na Vila Nova e Taquaral (CAMPINAS, 1938).

Estudando a política de habitação em São Paulo, Carpintéro (1997) afirma que as vilas operárias das primeiras décadas do século XX surgem como meio alternativo para solucionar a questão dos cortiços e são construídas na parceria entre o poder público e as empresas, atendendo especialmente aos interesses do setor industrial, posto que a proximidade do trabalhador da indústria diminuiria custos com transporte. Destaca ainda que as vilas operárias, além de constituir a projeção de moradias a partir de normas higiênicas, configuravam-se como espaços disciplinadores, de imposição de normas e condutas nas diferentes esferas da vida dos cidadãos: no trabalho, nas formas de sociabilidade e nas horas de lazer (CARPINTERO, 1997, p. 64). Nas palavras de Prestes Maia, as habitações com todas as vantagens “higienicas e moraes” são aquelas que oferecem “abundância de espaço, de ar e de luz, vegetação, casas individuaes, ausência de indústrias e de tráfego e por consequência também de ruído e de pó” (MAIA, 1930, p.360).

Na realidade campineira, desde a década de 1920, com o avanço dos processos de industrialização, a moradia operária era tida como uma demanda posta à política de planejamento urbano municipal em oposição aos cortiços, sinônimos de promiscuidade e proliferação de doenças que marcaram a história da cidade e o imaginário social de sua população que não esqueceria o surto de febre amarela vivido no século anterior. Os baixos salários dos operários tornavam a compra de terreno e o financiamento da construção de moradias operárias uma ação inviável. Desse modo, muitas famílias residiam em cortiços, no centro da cidade, o que resultava em certa desvalorização dos terrenos na área central.

Essa realidade só se modificou na década de 1940, após a publicação do Ato nº118 em 1938, que passou a incentivar e permitir o financiamento de conjuntos habitacionais a partir da iniciativa privada e da parceira do poder público com os IAPs (Institutos de Aposentadorias e Pensões). Badaró (1996) chamou essas construções habitacionais de “primeiras tentativas de construções em massa, de habitações populares” (p. 114). Entre 1940 e 1950, sete bairros de Campinas que já concentravam parte da população operária receberam moradias populares. Foram eles: São Bernardo, Bosque, Cambuí, Vila Industrial, Chácara da Barra, Bonfim e Ponte Preta. O povoamento desses bairros, nas primeiras décadas do século XX, evidencia como os eixos do transporte ferroviário foram os guias da expansão territorial da cidade, concentrando nestas áreas tanto as fábricas e indústrias como a população operária. Contrariamente ao projeto de habitações com vantagens “higienicas e moraes”, compreendidas, entre outros fatores, pela “ ausência de indústrias e de tráfego e por consequência também de ruído e de pó” (MAIA, 1930, p.360), a implantação de moradias populares nas inúmeras vilas operárias existentes na década de 1940 e 1950, mesmo que respondesse a uma demanda social dessa população, tinha como ônus condená-la a “conviver com o barulho e a poluição das fábricas” (RODRIGUES, 2008, p. 79). A alocação da população trabalhadora em áreas próximas a zonas industriais como uma política pública de ocupação do solo, a partir dos interesses do capital industrial e imobiliário, foi, segundo Rodrigues (2008), fator atuante no aprofundamento das “assimetrias e as desigualdades na apropriação e no uso dos recursos do espaço, pelas distintas classes sociais” (p. 126).

Nota-se aqui uma contradição entre a ideia de unidade residencial em bairros planejados com áreas verdes, escolas e serviços públicos de fácil acesso, adotada no Plano de Melhoramentos, e o efetivo crescimento dos bairros operários a partir da implantação de habitações populares que, inversamente ao proposto, acabaram por deslocar a população operária para regiões com pouca infraestrutura, próximas de fumaça, ruídos e poeira das fábricas (RODRIGUES, 2008).

Não só no caso das unidades residenciais, mas, na cidade de modo geral, Prestes Maia deu muita ênfase às áreas verdes, à circulação das pessoas por grandes passagens arborizadas e lugares adequados para o lazer ativo da população. A questão da área verde constitui uma das discussões centrais do engenheiro arquiteto Prestes Maia também no documento produzido para a cidade

de São Paulo, alguns anos antes do estudo que fez para Campinas. Retomemos aqui o que esse urbanista argumentou em relação à necessidade de um lugar específico para o lazer das crianças e jovens no contexto da cidade industrializada:

> Só nos interessam, no momento os grandes parques por suas relações (de esthética e de tráfego) com o plano arterial. Do mesmo modo, porém em menor escala, os jardins interiores, playgrounds, etc., por concorrerem indirectamente para a facilidade de circulação, pois nos bairros populosos desviam das ruas a criançada.
> (...) Playgrounds: O assumpto só nos diz respeito incidentemente, pelo que limitamo-nos a algumas observações. Distinguimos os playgrounds infantis em internos e externos.
> Os primeiros occupam geralmente o interior ou a vizinhança immediata das quadras densamente habitadas e constituem muitas vezes quintal e saguão commum de arejamento (…). A constituição destes espaços livres depende da evolução de diversos factores: regimen da propriedade, hábitos da população, construcções populares, etc., e pode ser animada por uma propaganda de urbanismo, por regulamentações lentamente innovadoras, pelo *zoning*, pelo systema tributário, etc. O páteo interior (nunca inteiramente fechado) convém às pequenas creanças, que as mães poderão vigiar da própria janella das casas. Uma fracção da área pode ser tratada como jardinete; outra, nos bairros modestos, como quintal commum de serviço. É porém improprio aos meninos mais edosos por diversos motivos: a) é impossível accommodar diversas edades numa mesma área; b) os jogos dos meninos maiores requerem mais espaço; c) a algazarra seria um supplicio aos moradores; d) manutenção difícil (MAIA, 1930, p.409).

Nota-se que a menção feita aos playgrounds nos remete a conceitos circulantes na época a partir de modelos americanos. Também Anhaia Mello já havia tomado tais conceitos como alicerces de suas propostas feitas em 1929 para a cidade de Campinas e, antes disso, para a cidade de São Paulo, onde criaria o primeiro parque infantil em 1930. Evidencia-se que a necessidade de destinar um lugar específico para as crianças estava diretamente ligada à percepção de que as crianças, filhas de operários e/ou da população trabalhadora mais pobre, deveriam ter contato com ar livre ou natureza num lugar higiênico e seguro, que as afastasse dos perigos da rua.

Lima (2007), ao discutir as concepções que fundamentam o trabalho do Engenheiro Arquiteto Francisco Prestes Mais, afirma que o estudo de um Plano de Avenidas para a cidade de São Paulo redesenha o conceito de parques e áreas verdes na cidade moderna, a partir da influência da experiência americana. No século XX, os parques passam a abarcar “dimensões e atividades diferenciadas dos antigos Jardins Públicos” compondo “Sistema de Áreas Verdes”, que deveria abranger “todas as áreas urbanas arborizadas, bem como todas as áreas públicas

destinadas ao deleite e recreação" (LIMA, 2007, p. 2). A autora também ressalta que o olhar apurado para a ampliação do espaço verde constituía um meio de qualificar a vida dos operários e suas famílias através do "recreio ativo", ou seja, da prática de exercícios físicos que traziam não apenas benefícios à saúde, mas também à moral (LIMA, 2007, p. 7).

Agindo de modo similar ao estudo realizado para São Paulo em 1930, Prestes Maia, ao estudar a realidade campineira, traça como diagnóstico um baixo coeficiente de área verde relativo ao metro quadro por habitante, conforme indicado por urbanistas e higienistas e argumenta que a falta de utilização dos parques para as práticas desportivas era decorrente de inapropriada instalação desportiva. Para aumentar o coeficiente de metro quadrado de área verde por habitante em Campinas, e fazer dos parques espaços de lazer da população, Prestes Maia propõe três medidas, a saber: construção de pequenas áreas verdes próximas às habitações coletivas; criação de jardins médios nas unidades residenciais, ocupando de 10% a 25% da área total dos arruamentos; construção de grandes parques para lazer de toda a população (BADARÓ, 1996, p. 81). Entretanto, mesmo diante de todos os argumentos postos no estudo de Prestes Maia, no Plano de Melhoramentos Urbanos as questões ligadas aos espaços verde e de lazer ficaram reduzidas à indicação de construção de quatro grandes parques (na Vila Industrial, no Parque do Saneamento, no Taquaral e na Avenida Barão de Itapura) e a reforma do Bosque dos Jequitibás, que teria uma "execução remota e oportuna" (Artigo 14 do Ato nº118 de 1938).

O Ato nº 118 deu nítida valorização às questões viárias em detrimento do zoneamento que seria responsável por disciplinar a ocupação do solo, definir áreas para instalação de unidades residenciais e garantir a destinação de áreas verdes para parques e passagens de circulação. Esse desequilíbrio contrariava o relatório de Prestes Maia que propunha a implementação conjunta das ações viárias e da ocupação do solo (BADARÓ, 1996). Assim, pode-se dizer que, priorizando as questões viárias e dando incentivo à iniciativa privada, o Plano de Melhoramentos Urbanos, se afastou de alguns princípios idealizados por Prestes Maia e, acabou viabilizando, a partir da década de 1940, a especulação imobiliária que se mostrou intensa a partir do aumento dos investimentos na construção civil (RODRIGUES, 2008). A primeira fase de implementação do Plano de Melhoramentos (de 1934 a 1955) foi caracterizada pela idealização e implementação paulatina das ações

previstas, uma vez que o poder público não dispunha de grandes recursos para completar as obras necessárias devido ao cenário nacional instável decorrente da segunda guerra mundial em que os investimentos diminuíram e a instabilidade política se fez sentir também em Campinas (BADARÓ, 1996). Nesta fase, Campinas passou por uma transição de uma cidade agrária para industrial que, em conformidade com o Plano de Melhoramentos Urbanos implementava *pari passu* as modificações previstas para o centro da cidade.

Em 1950, Campinas tinha 152 mil habitantes, destes, 106 mil residiam na área urbana da cidade o que representava 70% da população campineira; uma proporção muito acima do Estado de São Paulo, cuja média era de 52% de população urbana. Nesse aspecto, já em 1934, com pouco mais de 132 mil habitantes, Campinas atingia um percentual de 51,96%. Desse deslocamento da área rural para o centro da cidade decorre o grande crescimento da malha urbana de Campinas que, segundo Rodrigues (2008), mais do que notória nas décadas de 1940 e 1950, alcançou “patamares que em muito ultrapassaram os limites do razoável” (p. 98).

O crescimento da cidade seguiu acompanhado da atividade industrial que fazia de Campinas nos anos 50, a região mais importante do interior de São Paulo (p.103) com destaque ao setor têxtil. Outra decorrência do processo de industrialização e urbanização foi a grande expansão do transporte coletivo – bondes –, configurada pela necessidade de circulação das pessoas entre o bairro de residência e o centro comercial, expressivamente os bairros de moradias operárias (RODRIGUES, 2008, p. 88-89). No final da década de 1950 e já no início dos anos 1960, os bondes seriam paulatinamente substituídos pelas linhas de ônibus, por um motivo bastante óbvio, a cidade foi crescendo por áreas que se mostravam inviáveis para a instalação dos trilhos de bondes.

O aumento populacional do final da década de 1940 bem como a atividade de especulação imobiliária tornavam-se problemas crescentes para o poder público, que se vê obrigado a rever o Plano de Melhoramentos de 1938. Após pouco mais de dois anos de estudo de uma equipe técnica da prefeitura, é aprovada em 28/12/1951 a Lei nº 640 que institui a revisão do Plano de Melhoramentos Urbanos em substituição ao ato nº 118. Na nova proposta, além da confirmação das mudanças viárias já previstas anteriormente, foi inclusa a definição de algumas zonas residenciais coletivas, na busca por retomar e fortalecer a concepção de

zoneamento proposta por Prestes Maia e que havia ficado enfraquecida na versão do Plano de 1938. Outra novidade foi a inclusão de previsão de reserva de terrenos para equipamentos públicos. Entre os equipamentos públicos previstos estão o Paço Municipal, o Matadouro Municipal, “Stadium”, o Hospital Municipal, Cemitério, Mercados, Escolas e Parques Infantis (CAMPINAS, 1951). Enquanto as escolas seriam construídas de acordo com um plano elaborado conjuntamente com o governo estadual, os parques infantis foram indicados nas seguintes localizações:

> 7) PARQUES INFANTIS, serão instalados parques infantis nas sedes de todos os Distritos, e na cidade, serão criados parques de preferência nas localizações seguintes: Bonfim, Rua Joaquim Vilac (nas proximidades das casas do I.A.P.I), no São Bernardo (junto à Fundação da Casa Popular), na Vila Marieta, no Bosque dos Jequitibás, na Vila Estanislau, no Parque do Taquaral e no Bosque do Chapadão (CAMPINAS, 1951).

Nota-se que os bairros indicados para receber os parques infantis são aqueles que foram previstos e formados como bairros industriais, nas proximidades da linha férrea, e tendo vários deles recebido habitações populares durante a década de 1940. Porém, assim como grande parte das ações prescritas no Plano de Melhoramentos Urbanos, foi somente na segunda metade da década de 1950 que o poder público pôde estar em melhores condições financeiras para efetivá-las. Segundo Badaró (1996), a partir de 1956 inicia-se uma fase mais acirrada da industrialização propiciada pelo capital estrangeiro, de acordo com a política do então presidente Jucelino Kubitschek (BADARÓ, 1996, p. 129). Em decorrência desse cenário econômico e político mais favorável aos investimentos na cidade, Campinas realizou várias obras monumentais no centro da cidade, entre elas a emblemática e polêmica demolição da Igreja do Rosário, necessária para o término do alargamento da Avenida Francisco Glicério e finalização do projeto de uma avenida larga, de circulação predominantemente de automóveis e ônibus coletivos, apagando os símbolos de seu passado tais como a Igreja do Rosário.

Fora do centro da cidade, oito bairros industriais receberam a construção dos parques infantis entre os anos de 1958 e 1959, vários deles previstos na Lei nº 640 que fez a revisão do Plano de Melhoramentos Urbanos em 1951. São eles: Proença, Taquaral, São Bernardo, Vila Marieta, Vila Nova IAPC (atual Nova Campinas), Bonfim e Vila Teixeira. Nesse período, Campinas já contava com seis instituições desse tipo nos seguintes locais: Cambuí, Vila Industrial, Chapadão,

Guanabara, Centro (R. Bernardino de Campos) e na estrada da Rhodia (Barão Geraldo). A previsão dos parques infantis no Plano de Melhoramentos urbanos pode ser vista por diferentes ângulos. Um deles é pensar como essa ação, de fato, viabilizou o planejamento e a destinação de verba para a efetiva expansão desses equipamentos públicos na cidade os quais não pararam de ser construídos até a década de 1970, quando o Plano de Melhoramentos já havia se encerrado. Por outro lado e, considerando que os parques infantis existiam antes e continuaram a existir depois do Plano de Melhoramentos, a incorporação dessas instituições na política urbanística pôde ser representativa de suas finalidades e propósitos educativos, a partir do lugar que ocuparam na organização do espaço urbano de Campinas.

A equipe de reportagem do jornal de São Paulo *Gazeta Esportiva*, ao visitar o Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, no ano de 1956, na Vila Industrial, deparou-se com um equipamento público localizado num dos bairros mais populosos da cidade, com um grande número de moradias populares de padrão mínimo[10], uma grande circulação de pessoas entre as fábricas e o centro da cidade pelo uso do transporte coletivo. Na Campinas de 1956, movimentada e agitada, com um processo de industrialização já bem consolidado e avançado na comparação com outras regiões do interior do Estado, o parque infantil cumpre a função, segundo a reportagem, de retirar as crianças da rua e oferecer a elas, uma educação primorosa, tornando-as úteis à sociedade. Leia-se, aqui, que a sociedade para a qual a criança deveria se tornar útil é a industrializada, e é para a vida urbana imposta à população mais pobre que estava sendo sugerida a educação moral e do comportamento.

As crianças residentes nos bairros industriais eram consideradas, em muitos casos, “abandonadas à sorte” pela mãe que tinha que sair para trabalhar e cumprir longas jornadas nas fábricas para ajudar no orçamento da família (GAZETA ESPORTIVA, 1956). Ao frequentarem o parque infantil, estariam garantidos o acompanhamento médico e o atendimento dentário, aos quais não poderiam ter acesso fora do parque. Nessa direção, o parque infantil cumpria o papel de levar vários serviços públicos à infância pobre da cidade, residente nas regiões mais

10 Segundo o código de Construções de 1934, as casas de padrão mínimo “poderiam ser construídas com ½ tijolo, pé direito reduzido, cômodos com 8 m², W.C e chuveiro com 1,20m², cozinha com 3,2 m² e tanque coberto. O lote mínimo era de 125 m² e as edificações podiam ocupar até 1/3 do lote” (RODRIGUES, 2008, p. 65)

distantes e com pouca infraestrutura. Isso aproxima os parques infantis da ideia de unidade residencial, conforme idealizada por Prestes Maia, mas pouco evidenciada no Plano de Melhoramento Urbano. Além disso, os parques infantis, construídos em grandes terrenos, contavam com uma boa vegetação e, oferecendo espaço e equipamento para atividades de lazer e esporte, também mostravam alinhamento com as indicações médicas e urbanísticas da época, que prescreviam a necessidade de instalação de parques, jardins e espaços ao ar livre, longe dos ruídos e poeira das fábricas, com vistas a possibilitar o desenvolvimento saudável e a correta prática de esportes (MAIA, 1930) de toda a população.

Para Dalben (2014, p. 321), o processo de urbanização das cidades no período de industrialização mudou a forma de convivência da população com a natureza. A população que estava acostumada a fazer uso da natureza para atividades de lazer ou por outros motivos a seu favor, viu-se diante da necessidade de mudar seu comportamento, ao mesmo tempo em que assistia à destruição de uma paisagem natural e no seu lugar à construção de grandes prédios e avenidas. A diminuição do contato com a natureza e a exposição à poluição e às precárias condições de vida da população mais pobre culminava na compreensão de que o enfraquecimento e adoecimento das pessoas fosse consequência da privação de uma vida mais próxima à natureza, ao ar livre. Porém, as indicações médicas de necessidade de vida ao ar livre não culminariam na preservação da natureza, mas na organização de praças e espaços públicos para o lazer dirigido da população. Construídos de modo funcional na cidade como um espaço de recreação dirigida destinado à população infantil, os parques infantis atenderiam as indicações médicas quanto à necessidade de vida ao ar livre e maior contato com a natureza.

O espaço urbano e os conhecimentos científicos de diversas áreas (a medicina e a educação física, em especial) impunham novas formas de convivência e educação do corpo. Lembramos que, na reportagem do Gazeta Esportiva, o parque infantil foi definido como uma instituição com “forte finalidade recreativo-educativa”. Isso pode ser entendido como o papel que desempenhava na regulação das práticas esportivas, de lazer e, até mesmo, das brincadeiras das crianças e jovens, com vistas à formação de cidadãos saudáveis que não colocariam em risco a continuidade e o favorecimento do crescimento urbano e da atividade industrial. No fundo, a incorporação dos parques infantis no projeto urbanístico da cidade pode dizer muito sobre as finalidades e propósitos que lhe foram atribuídos e sobre como

essa instituição respondeu às demandas de sua época, especificamente à necessidade de “formar” crianças e jovens para a vida na cidade industrializada.

Todavia, a criação dos parques infantis paulistanos é anterior à experiência campineira. Recuperará-la pode ajudar a compreender o conjunto de conhecimentos e discursos que se entrelaçaram e deram origem ao desenho de uma proposta educativa para os parques infantis, os quais se disseminaram pelo interior do estado, a partir da década de 1940, tendo como modelo a experiência da cidade de São Paulo, como foi o caso de Campinas.

1.2 A proposta de Mário de Andrade para os Parque Infantis paulistanos

A literatura que toma os parques infantis como objeto de estudo atribui ao ano de 1935 a origem de tais instituições na cidade de São Paulo, durante a gestão do prefeito Fábio da Silva Prado (1934 – 1938) e quando Mário de Andrade foi chamado para administrar o recém-criado Departamento de Cultura, no qual os parques infantis ganhariam notória organização. No entanto, antes desse período já havia dois parques infantis em funcionamento. O primeiro, inaugurado em 1930, durante a gestão do renomado urbanista Luís Inácio de Anhaia Mello (1930-1931), e o segundo, em 1934, na gestão de Antônio Carlos de Assunção. Os primeiros parques infantis correspondem à resposta dada a uma pauta de reivindicações que compuseram os debates políticos e intelectuais da década de 1920, em que o recreio da classe operária estava em foco. Nesse sentido, podemos afirmar que as concepções embrionárias dos parques infantis derivam, dentre outros fatores, das ideias urbanísticas circulantes na época, das quais Anhaia Mello, inspirado no modelo de Recreio Ativo estadunidense, tornava-se adepto e difundia por meio de palestras proferidas nas quais enfatizava a necessidade de construção de playgrounds como equipamentos públicos apropriados ao recreio infantil. Foi, sem dúvida, Anhaia Mello um dos responsáveis em criar as condições iniciais para que o projeto dos parques infantis pudesse, mais tarde, ganhar forma como uma política pública de atendimento à infância.[11]

Alguns meses após a inauguração do primeiro parque infantil, já em 1931, Anhaia Mello passa sua administração para a Cruzada Pró Infância, instituição

11 Sobre a origem dos parques infantis em São Paulo indico as pesquisas de Danailof (2006), Faria (2002) e Niemeyer (2002).

filantrópica fundada por educadoras sanitárias. Até 1934, os parques infantis funcionavam como ações isoladas. Kuhlmann Júnior e Ramos (s/d) ressaltam que foi, somente a partir de 1935, na gestão do prefeito Fábio Prado, que essas instituições começaram a se expandir e foram regulamentadas pelo Departamento de Cultura quando Mário de Andrade assumiu sua gestão (1935-1938). Daí deriva o fato de várias pesquisas atribuírem a origem dessas instituições ao período em que Mário de Andrade assume a direção do Departamento de Cultura. Para Niemeyer (2002), embora os parques infantis estivessem, em suas origens, filiados a concepções higiênicas da sociedade, Mário de Andrade veria neles outro potencial, o de "universalizar o acesso à cultura em todos os seus aspectos, mesmo que isto estivesse embutido em uma ampla política de cunho assistencialista" (NIEMEYER, 2002, p. 103).

De fato, os parques infantis, durante a gestão de Mário de Andrade, foram desenhados de um modo muito particular pelos interesses desse intelectual, militante da democratização da arte. Especialmente os trabalhos de Faria (2002) e Danailof (2006) já se debruçaram sobre a construção do projeto dos parques infantis, sob a égide dos ideais de Mário de Andrade, na relação e tensão com os ideais médicos e higienistas que viam no parque possibilidade de alcançar a educação higiênica e física, consideradas como condições essenciais para o desenvolvimento sadio das crianças.

Os parques infantis, conforme definição dada em 1935 pelo Ato 861 (que organiza o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo), são considerados como instituições extraescolares de caráter complementar à educação tradicional e visam contribuir para a educação higiênica das crianças. Suas atividades se concentrariam em três pilares: recreação, educação e assistência. Um tripé que, segundo Faria (2002), daria sustentação ao projeto dos parques infantis paulistanos na gestão de Mário de Andrade. Para cumprir suas finalidades articuladamente dentro desses três pilares, as crianças frequentadoras de parques infantis recebiam alimentação, visitas periódicas de médicos e dentistas, recreação e educação física. Oliveira (1985) assim detalhava as atividades desenvolvidas nos parques infantis:

> Instalados em bairros operários e com preocupação de educar e cuidar através de atividades recreativo-assistenciais, o trabalho junto às crianças e adolescentes nos Parques, então existentes, envolvia atividades de educação física, jogos, música, canto, bailado, trabalhos manuais,

> biblioteca, festivais e mais assistência médica e alimentar, com distribuição de copo de leite e frutas (OLIVEIRA, 1985, p. 13).

A partir do detalhamento dessas atividades, podemos ter uma noção mais precisa de como o parque infantil abrigou, por meio de suas práticas, discursos de diferentes campos de conhecimento. Para ganhar materialidade, o projeto contou com a atuação de educadores (normalistas) e professores de educação física formados pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, ambos atuando como instrutores dos parques e responsáveis pelas atividades de recreação que eram oferecidas para as crianças entre 3 e 12 anos de idade. No rol de atribuições dos instrutores, estavam competências relacionadas à educação física e também à saúde.

Em 1937, o parque infantil passou a contar também com outro profissional: a educadora sanitária. Ela ficaria responsável pelas questões de saúde e higiene das crianças, tais como "verificar a existência de piolhos (pediculose), cuidar da vacinação, fazer encaminhamentos para atendimento médico, realizar atendimento de pronto-socorro e fazer palestras para as mães" (OLIVEIRA, 1985, p.14). Além desses profissionais, faziam parte do quadro de funcionários dos parques infantis, um administrador, um médico e um vigilante.

Danailof (2006), examinando a educação do corpo infantil a partir dos parques infantis no período de 1935 a 1938, faz uma análise das atribuições dos instrutores e da formação exigida para o ingresso no cargo por concurso público de provas e títulos. Os instrutores "seriam responsáveis por desenvolver atividades que garantissem um trabalho integrado entre educação e cultura, como também educação e higiene" (DANAILOF, 2006, p. 85). Já a educadora sanitária ficaria com a função de "prezar pela saúde orgânica da criança – odontológica e médica – além de distribuir alimentos, visando sanar os sintomas de desnutrição apresentados por cerca de 60% das crianças que frequentavam os parques" (DANAILOF, 2006, p. 85). Ambos os profissionais, no âmbito da atuação de seus cargos, também iriam observar, registrar, preencher fichas e coletar informações sobre o corpo infantil que é visto como "território a ser explorado, território em que o conhecimento científico transforma o tempo, antes abstrato, em algo mensurável e quantificável". Os parques infantis foram verdadeiros laboratórios em que o corpo infantil foi

esquadrinhado, sendo o registro de suas dimensões e características físicas feito através do preenchimento de fichas.

Para Rocha (2003, p.167), o esquadrinhamento do corpo infantil era uma forma de comparar, moldar e produzir cânones de sua normalidade, constituindo-se também em uma forma de avançar e complementar os dados sobre os bairros populares e suas condições de pobreza e higiene. O conhecimento do corpo infantil comporia as atribuições das educadoras sanitárias formadas a partir de 1927 em São Paulo pelo Instituto de Hygiene[12]. Adicionalmente, a formação de educadoras sanitárias representou uma das ações mais representativas da reforma realizada em São Paulo, na política de saúde pública, nos anos de 1920, que deslocava seu foco de atuação das medidas de saneamento do meio para as ações sanitárias, a partir da percepção de que os problemas de higiene eram resultado da falta da educação sanitária da população (ROCHA, 2003, p. 143). Vale lembrar que o processo de industrialização vivenciado por São Paulo nas primeiras décadas do século XX, caracterizou-se pelas profundas transformações do espaço da cidade e pelas precárias condições de vida a que foi submetida a população pobre. As políticas sanitárias dos anos 1920, baseadas no conhecimento científico da saúde e higiene, tinham como foco o policiamento e disciplinamento do comportamento da população.

Na figura desse novo ator social - a educadora sanitária, o anúncio de uma estreita relação entre saúde, higiene e educação fazia transparecer como o tripé recrear, assistir e educar poderia ganhar materialidade nas práticas desenvolvidas nos parques infantis. O alcance das atividades desenvolvidas pelas educadoras sanitárias tinha como finalidade ultrapassar os limites da educação das próprias crianças, buscando atingir também suas famílias. Nesse sentido, a educação sanitária, que se fazia por palestras e pelo esquadrinhamento do corpo infantil produzindo leituras sobre ele, era também uma educação que procurava incidir sobre a dimensão moral.

> Saúde, instrução e moral. Eis o tripé sobre o qual se deveria alicerçar a atuação das novas *mensageiras da saúde*, incumbidas do *sublime*

12 A criação do Instituto de Higiene e sua atuação na política de saúde pública em São Paulo, por meio da figura da educadora sanitária foi estudada por Rocha (2003) que, selecionando o período entre 1918 a 1925, busca compreender as circunstâncias em que o Instituo é criado em São Paulo e de que modo construiu uma atuação voltada à educação sanitária da população. Nesse estudo, a autora examina também a relação entre saúde e educação num contexto de industrialização que marcou profundamente a configuração do espaço e da vida em São Paulo.

> *apostolado* de levar a todos os cantos a boa nova da regeneração da raça brasileira. *Ensinar a todos e por toda a parte o a b c da Saúde*, empenhando-se na obra de aperfeiçoamento físico, intelectual e moral constituía-se na nova cruzada em que se alistavam agora essas apóstolas já experimentadas nas lides de *guiar a infância pelos meandros do ler e do escrever*. Levando o *evangelho da saúde* a crianças, jovens e velhos e chamando-os, com a doçura da sua fala, à conversão à *religião da Higiene*, as educadoras sanitárias estariam cumprindo a missão para a qual foram convocadas: de contribuir, pela formação de homens fortes, cultos e virtuosos, para o engrandecimento do Brasil e o seu nivelamento com a "vanguarda da Civilização" (ROCHA, 2003, p. 141, grifos da autora).

Desse modo, a população que deveria receber os conhecimentos sobre a higiene era constantemente associada à figura do sujeito ignorante, produtor da própria degradação em contraposição à imagem do homem forte e saudável e, portanto, civilizado e educado. Medir, pesar e observar o corpo infantil - ações reconhecidas como pertencentes ao universo de atuação de médicos e educadoras sanitárias, como parte dos cuidados de acompanhamento do crescimento saudável das crianças, também foram imbuídas de um teor moralizante, pois produziram efeitos de comparações que resultavam na definição de modelos de comportamentos, hábitos e de uma estética corporal associada a um perfil de brasileiro desejável. Não obstante, o discurso de um brasileiro saudável e civilizado legitimava e justificava as intervenções desses profissionais sobre os modos de vida das famílias pobres (ROCHA, 2003).

Entretanto, a educação sanitária não estaria sozinha na tarefa de disciplinar o comportamento e a moral dos pequenos frequentadores dos parques infantis paulistas. Nessa tarefa, as instrutoras que desenvolviam as atividades de educação e recreação também haviam sido formadas para educar o corpo e torná-lo disciplinado e saudável. De um lado, a educadora sanitária atuaria em colaboração com o médico e o dentista, a partir das aproximações já construídas entre os conhecimentos da educação, saúde e higiene; de outro, os instrutores, desenvolvendo atividades dirigidas de recreação, a partir dos conhecimentos da educação física e da medicina.

O novo conceito de educação física estava alicerçado nos conhecimentos da medicina especialmente sobre a anatomia humana, a partir dos quais se definiam as atividades adequadas para cada idade, na busca por melhorar a "capacidade orgânica das crianças" (DANAILOF, 2006, p. 90). Conhecimentos sobre a fisiologia da criança, ginástica ortopédica, estafa, jogos, efeitos psicofisiológicos dos jogos, atividades físicas, elaboração de fichas de aproveitamento e sua função de pesquisa

social, entre outros assuntos, faziam parte da prova escrita de seleção dos instrutores que atuariam nos parques infantis. Para a prova prática, eram exigidos dos instrutores de parques infantis conhecimentos sobre exercícios respiratórios, de correção da postura, identificação da cifose, lordose e escoliose, exercícios para cardíacos, nefríticos e respiratórios, exercícios de bastão, de espaldar, dramatização de um tema nacional e o desenvolvimento de uma aula com dois jogos (DANAILOF, 2006, p. 88-89).

No rol dos conhecimentos indicados pelo Departamento de Cultura para a prova teórica e prática de seleção dos instrutores de parques infantis, a educação física se expressava a partir de uma interface com outras ciências, em especial a medicina, que articuladas, idealizavam “ajustar o corpo ao estado mental e social, considerados normais, tornando a criança “mais obediente e mais flexível” aos olhos dos pedagogos e defensores do novo modelo de ensino” (DANAILOF, 2006, p. 90). De fato, os jogos desenvolvidos nos parques infantis, como parte de um programa de educação física, eram uma das expressões mais vivas dessa instituição, que nascia, dentre outros motivos, da necessidade de se destinar um espaço apropriado para os jogos infantis. Sob esse ângulo, os exercícios e jogos desenvolvidos nos parques infantis se integravam a uma proposta de lazer ativo da população, colocando em prática o processo de disciplinamento dos corpos (DANAILOF, 2006, p. 91).

A compreensão sobre o significado do lazer ativo, mais uma vez, convoca nesta narrativa, o cenário da cidade industrial em que uma nova forma de lazer será inventada como medida de compensação aos “males decorrentes do industrialismo” (NIEMEYER, 2002, p. 27). No seio do movimento higienista e de suas ações disciplinadoras e racionalizadoras do espaço urbano, a praça urbana abrigaria um lazer higiênico e moralizador. O lazer ativo[13] como uma forma racional de utilização do tempo livre da população expressa pela recreação e jogos supervisionados, encontrou nos parques infantis as condições ideais para sua implementação. Na verdade, mais do que isso, segundo Niemeyer (2002), em certa medida, a história dos parques infantis paulistanos se confunde com a história do lazer e da recreação nos grandes centros urbanos que produziram um tipo de paisagem domesticada, em que parques e espaços verdes próprios para o desfrute do tempo livre, permitiam

13 Um aprofundamento sobre a história do lazer ativo na cidade de São Paulo e os parques infantis pode ser encontrado no trabalho de Carlos Augusto da Costa Niemeyer (2002).

uma “fuga” do cenário da cidade “sem, no entanto, negar os valores urbanos” (NIEMEYER, 2002, p. 43).

Desse modo, as atividades corporais desenvolvidas nos parques infantis podem ser percebidas como o amadurecimento de uma proposta de lazer ativo destinado à população infantil baseada nos pressupostos da própria pedagogia e psicologia que viam, no lúdico, a possibilidade de trabalhar as emoções humanas desde os primeiros anos de vida.

> Os novos processos pedagógicos irão estabelecer que a educação deveria estimular aspectos ligados à inteligência e à solidariedade social, e que a recreação viria contribuir eficazmente para essa finalidade. A partir dessa constatação, passa a valorizar os “recreios dirigidos” como forma de estimular impulsos naturais da criança e do adolescente além de acompanhar sua saúde em ambiente natural e acolhedor (NIEMEYER, 2002, p. 31).

Na década de 1930, o pensamento pedagógico dos intelectuais da *Escola Nova*[14] interferiria na idealização dos parques infantis. O próprio Fernando de Azevedo, um dos principais intelectuais signatários do movimento escolanovista, teria participado da idealização dos parques infantis promovendo-os como um projeto político renovador da educação e meio de formar uma geração de sujeitos “ajustados às condições e necessidades de um novo tipo de civilização” (DANAILOF, 2006, p. 78). Carvalho (1993; 2004; 2005) já reuniu material suficiente para podermos ler o Manifesto da Escola Nova dentro de uma atuação política de seus signatários disputando o comando da educação do país. Vale dizer que, numa leitura mais crítica, a geração de intelectuais do movimento escolanovista tendeu a conceber a escola como

> obra de *moldagem* de um povo, matéria esta informe e plasmável, a ser desencadeada por uma elite que se auto-investiu de poder e autoridade para promovê-la; obra necessária de *direção e controle* dos processos de transformação social; obra de *homogeneização* com vistas à conformação de uma nacionalidade; obra de *hierarquização* dos indivíduos que viabilizasse a ‘*organização do trabalho nacional*’ (CARVALHO, 1993, p. 13, grifos da autora).

14 Tanto a pesquisa de Faria (2002) como de Danailof (2006) exploraram a relação entre o movimento dos pioneiros da escola nova e a idealização dos parques infantis na gestão de Mário de Andrade.

Auto promovido como um movimento liberal e renovador da educação nacional, o escolanovismo construirá para as instituições de educação, entre elas, os parques infantis de São Paulo, um discurso de uma educativa inovadora, sob o qual se camuflava o sentido autoritário e disciplinador dessa instituição. Nesse sentido, educação, saúde e higiene, se cruzaram e construíram interfaces quando o assunto foi a educação da população residente nas cidades grandes industrializadas. Nos parques infantis, o encontro entre esses conhecimentos conferiu identidade às atividades de recreação, assistência e educação.

Podemos, por fim, dizer que os parques infantis em São Paulo foram expoentes de um pensamento articulado entre os conhecimentos da saúde, educação e higiene visando, muito claramente, a implantar, por meio dessas instituições, uma educação voltada à formação de uma sociedade moralizada e higienizada. Contudo, eles não podem ser compreendidos sem que seja observada a influência de Mário de Andrade no desenho de sua proposta, a partir de sua atuação no Departamento de Cultura.

> Em poesias, críticas literárias e artísticas, nos contos elaborados a partir de seus estudos, nas informações que recolhe ao longo de suas viagens pelo interior do país e nos escritos sobre o passado do Brasil, está explícita uma vontade de transformar a condição social em que se encontrava a cidade de São Paulo (DANAILOF, 2006, p. 8).

Faria (2002)[15], pesquisadora dos parques infantis idealizados por Mário de Andrade, considera que essas instituições, mesmo assumindo características bastante disciplinadoras do corpo infantil, também carregam um sentido de liberdade e de inovação quanto à educação das crianças menores de sete anos. Vale ressaltar que parte da percepção do parque infantil como um espaço educacional inovador, não somente por parte de Faria (2002) mas também por outros pesquisadores (NIEMEYER, 2002; RAMOS, 2001), decorre da concordância com discursos que circulavam na época propagandeando e promovendo o pensamento escolanovista, que, sob a bandeira da educação laica, pública e obrigatória buscava desqualificar as instituições educacionais até então existentes, reivindicando para tal grupo de

15 A tese de doutorado de Ana Lúcia Goulart de Faria sobre os parques infantis paulistanos, publicada no livro *Educação Pré-Escolar e Cultura* traz várias contribuições no âmbito das discussões atuais sobre a pedagogia da infância, a partir do projeto de democratização da cultura de Mário de Andrade.

intelectuais e políticos o poder necessário para dar as diretrizes da educação nacional.

Para além dos discursos de Fernando de Azevedo e/ou Anísio Teixeira, ambos personagens que contribuíram para a organização dos parques infantis em São Paulo, na argumentação de Faria (2002), o caráter inovador dos Parques Infantis criados por Mário de Andrade está também no fato de que, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, ofereciam-se educação, assistência e recreação às crianças entre 04 e 12 anos de idade. A pesquisa de Faria (2002) considera que o lema do Parque Infantil "educar, assistir e recrear" "pode também ser visto como uma "pedagogia" que assegurava o direito de a criança ser criança, levando em consideração todas as dimensões humanas – física, intelectual[16], cultural, lúdica, artística etc." (p. 34). Nessa perspectiva, a autora analisa o Parque Infantil paulistano no período de 1935 a 1938 como uma instituição não apenas assistencial ou disciplinadora, mas também como local onde se possibilitavam as brincadeiras das crianças, segundo sua tese: "o PI [Parque Infantil], na gestão de MA [Mário de Andrade], correspondendo às aspirações do operariado, foi um espaço público onde a criança de 3 a 6 anos de família operária pôde ser criança, brincando" (FARIA, 2002, p. 38).

O caráter lúdico atribuído às atividades do Parque Infantil permitiu que as crianças recriassem os jogos tradicionais do folclore, "reinventando o passado no presente, alterando a realidade, construindo e reconstruindo conhecimentos" (FARIA, 2002, p. 74). Conforme a autora, a ênfase na ludicidade e na cultura das crianças demarcava a singularidade de uma instituição percebida como experiência inovadora do ponto de vista da educação da infância. Na mesma direção, Kuhlmann Júnior, pesquisador da história do atendimento à infância no Brasil, reforça o caráter inovador dos parques infantis, a partir do pensamento de Mário de Andrade que havia conferido um lugar especial à expressão cultural das crianças.

> As ideias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis (KUHLMANN JR, 2000, p.483).

16 Não nos aprofundamos especificamente no debate sobre os parques infantis e o pensamento dos signatários do Movimento da Escola Nova porque outros trabalhos já o fizeram, entre eles, destacamos a tese de Danailof (2006).

Mário de Andrade imprimiria à proposta do parque infantil uma experiência educativa, apoiada numa perspectiva cultural. Como parte integrante de uma grande política de democratização da cultura à população, construída no Departamento de Cultura, as atividades desenvolvidas nos parques infantis foram vastamente fotografadas com a intenção de documentar e estudar as formas de expressão das crianças, suas brincadeiras, e o folclore. O que se buscava era compreender e construir a identidade nacional, mas o caráter ambíguo dos parques infantis impõe o dever de lembrar o quanto as práticas educativas movimentaram pensamentos muitas vezes opostos.

> As práticas como folclore, jogos, marcenaria, jardinagem, dramatizações de temas nacionais, ginástica e esporte envolvem possibilidade de investigação sobre o impacto cultural sofrido com a chegada dos imigrantes. Partindo da perspectiva trazida pela antropologia, envolvem observação e informações sobre o corpo infantil, considerado "território tanto biológico quanto simbólico" (DANAILOF, 2006, p. 13).

O corpo infantil compreendido como território tanto biológico quanto simbólico, foi alvo de diferentes práticas e discursos nos parques infantis. Para Danailof (2006), os parques infantis movimentaram e disputaram muitas concepções sobre a educação das crianças, e configuraram tensões que, em vários momentos, por diversos ângulos, expuseram o trabalho de Mário de Andrade e do Departamento de Cultura que acabaria, na gestão seguinte, esvaziado de sentido e de ações.

1.3 Os parques infantis se expandem

Após a gestão do prefeito Fábio Prado (1934-1938) e a saída de Mário de Andrade do Departamento de Cultura (o que aconteceu logo em seguida), a política de parques infantis ganhou novos rumos. A perspectiva cultural atenuava-se, esvaziando um dos eixos de sua proposta tal qual idealizada por Mário de Andrade dentro do Departamento de Cultura. O sucessor do prefeito Fábio Prado, o engenheiro arquiteto Francisco Prestes Maia (1938-1945), trabalharia na desconstrução das ações do Departamento de Cultura e nessa direção não se empenharia em construir os parques infantis previstos pela gestão anterior.

> A expansão dos Parques Infantis não foi efetivada de imediato. A administração Prestes Maia que se seguiu à do Prefeito Fábio Prado, adotou outras metas de governo, priorizando grandes obras viárias e não dando continuidade ao plano de construção de 46 Parques Infantis anteriormente proposto. Nesta gestão, foram criados tão somente 3 novos Parques. Assim, em 1942, existiam 7 Parques Infantis em funcionamento (OLIVEIRA, 1985, p. 14).

Somente após a gestão de Prestes Maia, ou seja, após 1945, é que os parques infantis voltaram a se expandir na cidade de São Paulo. De 1947 a 1955, estes aumentaram de 9 para 50. Em 1958, atingiu-se o total de 95 parques infantis, passando para 105 até 1965 e 131, até 1975, ano em que os parques infantis passaram a ser denominados Escolas Municipais de Educação Infantil (OLIVEIRA, 1985 e KUHLMANN JÚNIOR & RAMOS, 2001). Nota-se que, durante o período de sua existência em São Paulo, os parques infantis tiveram momentos de maior expansão e outros de refreamento, fruto dos diferentes momentos políticos e econômicos pelos quais passou. Entretanto, o saldo de 131 unidades mostra que, mesmo com mudanças em seus modelos e projetos educacionais, esta foi uma política que se expandiu ao longo dos 40 anos de sua existência.

O refreamento da política de parques infantis em São Paulo é um movimento expressivo da mudança da proposta dessas instituições, que passaram a compor a política de educação física do Estado de São Paulo, conforme determinado pelo Decreto 10.243, de 30 de maio de 1939 que dispõe sobre a educação física no Estado:

> O DOUTOR ADHEMAR PEREIRA DE BARROS, Interventor Federal no Estado de São Paulo, usando das atribuições que a lei lhe confere, e
> Considerando que a Constituição de 10 de novembro de 1937 tornou obrigatória a prática da educação física,
> Decreta:
> Artigo 1.0 – O Departamento de Educação Física, subordinado à Secretaria da Educação e Saúde Pública, promoverá a educação física, bem como, através desta, a educação moral e cívica, de todas as crianças e adolescentes do Estado de São Paulo.
> Artigo 8.0 – Fica creado no Departamento de Educação Física, diretamente subordinado ao respectivo Diretor Geral, o cargo de inspetor geral dos serviços de Parques Infantis do Estado de São Paulo
> Parágrafo único – Ao Inspetor geral compete organizar e orientar os serviços de Parques Infantis em todas as atividades educativas realizadas nesses Parques (SÃO PAULO, 1939).

Esse decreto nos oferece elementos importantes para pensarmos como os parques infantis foram se configurando após a gestão de Mário de Andrade, a partir da forma como foram incorporados à política de Educação Física do Estado de São Paulo[17]. O artigo oitavo deixa claro que tanto a instalação como a organização e o acompanhamento das atividades seriam feitas pelo Inspetor Geral, subordinado ao Diretor Geral do Departamento de Educação Física de São Paulo. Desse modo, o projeto de parques infantis deveria atender aos propósitos desse Departamento, de promover a *educação física* e, por meio dela, a *educação moral e cívica*.

Com esse decreto, ficava definida uma estrutura administrativa que permitiria coordenar e racionalizar o serviço de parques infantis dos municípios do interior, oferecendo-lhes projeto arquitetônico, programa de atividades e a formação dos professores. Incorporados à política de educação física do Estado de São Paulo, os parques infantis foram sendo instalados em diversas cidades do interior do estado, de uma forma bastante controladora das ações educativas ali desenvolvidas. O protagonismo do Departamento de Educação Física nesse processo foi decisivo para consolidar mudanças no projeto dos parques infantis:

> Passado o período pioneiro dos parques infantis na cidade de São Paulo, o DEF-SP levava para todo o estado um projeto de instituição para a educação da infância, algo similar à da experiência da década de 1930 na capital paulista, e, por outro lado, fortemente diferente pelo motivo de não ser mais centrado sobre o encontro entre as brincadeiras infantis e a cultura brasileira, como fora nos tempos de Mário de Andrade. No entanto, orientado pelo dirigismo da educação física sobre as ações das crianças no espaço parqueano (FONSECA, FERREIRA, PRANDI, 2015, p. 245-246).

No início da década de 1940, os parques infantis começam a surgir no interior de São Paulo (Ribeirão Preto, Marília, Araraquara, Pirajuí, Amparo e litoral santista) e em outros estados do país. (FARIA, 2002; KUHLMANN JÚNIOR, 2000). No caso campineiro, a pesquisa de Ramos (2001) indica que os dois primeiros parques infantis foram custeados por recursos financeiros da própria prefeitura[18]. No entanto, as orientações e inspeções do Departamento de Educação Física sempre se fizeram presentes, e a prefeitura produzia regularmente relatórios de atividades

17 O artigo de Fonseca, Ferreira e Prandi (2015) aprofunda o debate sobre o processo de interiorização dos parques infantis no Estado de São Paulo. Entre os fatores que impulsionaram essa disseminação está a criação do Departamento de Educação Física e sua participação, desde 1935, na política de parques infantis. Para realizar o debate, os autores exploram como foi a implantação dos primeiros parques infantis na cidade de Ribeirão Preto – SP.

desenvolvidas nos parques infantis, além de enviar representantes para participar de encontros formativos periódicos[19].

No âmbito estadual, o Departamento de Educação Física assumiu papel importante na interiorização dos parques infantis e, no âmbito nacional, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) assumiria a função de divulgar os parques infantis pelo país. Para tal, o DNCr publica, em 1945, o encarte *Parques Infantis para Cidades do Interior* de autoria do médico puericultor Dante Nascimento Costa[20] (1912-1968), publicado pela Imprensa Nacional (NIEMEYER, 2001, p. 128). De linguagem acessível e destinado a diversos públicos, Costa faz orientações práticas sobre como instalar um parque infantil. Antes ainda desse documento, Dante Costa já tinha publicado, em 1942, um texto de título "A infância e a recreação", também sob a chancela do Departamento Nacional da Criança do Ministério da Saúde, que foi reeditado várias vezes (em 1949, é lançada a 3ª edição e, em 1960, já estava na 6ª edição)[21]. O prefácio da terceira edição (1949) ajuda a identificar como os parques infantis estavam sendo incorporados a uma política nacional de assistência à infância e quais eram os interlocutores sociais que estavam sendo convidados ao diálogo.

> O aparecimento desta edição dá-me a oportunidade de agradecer pùblicamente as estimuladoras palavras com que ilustres educadores e membros da administração pública receberam êste trabalho, quando de sua primeira publicação. Não faltaram, àquela época, por exemplo, a generosidade do mestre Fernando de Azevedo, nem as palavras de boa acolhida de Nicanor Miranda, Celso Kelly, ou do saudoso Venâncio Filho, entre outros.
> Ao fixar êste agradecimento, recordo, com especial agrado, a fecunda atmosfera de trabalho que ontem, como hoje, caracteriza o Departamento

18 Foi o engenheiro-arquiteto Carlos Alberto Gomes Cardim Filho, Chefe da Seção de Urbanismo da prefeitura de São Paulo quem fez o projeto arquitetônico do Parque Infantil do Cambuí, ficando a construção a cargo da empresa Morse & Bierrembach, custeada pelo poder público municipal (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ANO DE 1940). Já o segundo parque infantil, inaugurado em 15 de outubro de 1942, teve o projeto arquitetônico elaborado pela Diretoria de Obras e Viação da Prefeitura Municipal e foi construído pelo engenheiro Lix da Cunha (RAMOS, 2001).

19 Foram encontradas várias orientações sobre o calendário de atividades que deveria ser cumprido nos parques infantis, especialmente da década de 1960. Nessas orientações, havia indicações de envio de relatórios, bem como agendamento de cursos e encontros entre diretores ou professores de parques infantis. Sobre as atividades previstas no calendário trataremos no capítulo III desta tese.

20 Dante Nascimento Costa foi "professor de Dietética do Serviço de Alimentação e Previdência Social do Rio de Janeiro e membro honorífico em conceituadas sociedades acadêmicas estrangeiras" (NIEMEYER, 2001, p. 128)

21 O documento "Parques Infantis para Cidades do Interior" consta do acervo da biblioteca virtual do Ministério da Saúde, mas o mesmo não está digitalizado, ficando sua consulta restrita a visitação em lócus a biblioteca do Ministério Público. Já a 6ª edição de 1960 da publicação "A infância e a recreação" foi consultada pelo site <http://docplayer.com.br/15783552-A-infancia-recreacao.html> acessado em 15 dez. 2016.

> Nacional da Criança, e que tanto contribuiu para o prazer de escrever êste pequeno ensaio. O Departamento estava então interessado em iniciar, por todo o país, um movimento de estímulo à recreação infantil, visando difundir a idéia, maravilhosamente certa, de que o brinquedo é uma fôrça de significado incomum no aperfeiçoamento bio-social da criança. Cumpria, por isso, facilitar a instalação de parques de recreio, fazê-los surgir, como ilhas de pura alegria, nesta terra extensa e um pouco dolorosa onde tantas crianças desconheciam os benefícios da recreação dirigida. Ao lado da obra assistencial e educacional dos Postos de Puericultura, ao lado das indispensáveis medidas de ordem higiênica, dietética, e mesmo médica que iam sendo tomadas seria bom criar o lugar da educação dos músculos e da sociedade, o parque infantil. E assim foi feito... (COSTA, 1949, grifos meus).

A menção de Dante Costa aos pensadores, médicos e homens públicos, muitos deles ligados direta ou indiretamente aos parques infantis de São Paulo, reitera a hipótese de que a experiência paulista teria encontrado adeptos que atuaram na sua propagação. Foge ao escopo desta pesquisa adentrar na questão da propagação dos parques infantis ou das políticas nacionais de atendimento à infância. Trouxemos aqui essas questões para melhor compreender como, porque e dentro de que possibilidades de projeto educacional esses equipamentos públicos foram instalados na cidade de Campinas. Nas palavras utilizadas pelo médico para incentivar e valorizar a instalação dos parques infantis em cidades do país, o termo *recreação dirigida* parece sintetizar uma concepção pragmática sobre o brinquedo que teria como função aperfeiçoar o *biossocial*, ou seja, traria benefícios tanto no corpo físico da criança como para seu comportamento social. Com foco na possibilidade de atuar sobre a musculatura do corpo infantil, a recreação dirigida também poderia ser facilmente aproximada à educação física. Entretanto, o parque infantil não se prestaria apenas à recreação ativa, a ela se juntaria a "*obra assistêncial e educacional dos Postos de Puericultura, ao lado das indispensáveis medidas de ordem higiênica, dietética, e mesmo médica*". E aqui, os pilares educação, assistência e recreação, fariam parte de um mesmo projeto de educação da infância.

Kuhlmann Júnior (2000) considera que, entre as décadas de 1930 e 1940, houve uma "lenta propagação das instituições" destinadas à infância. (p. 476). No entanto, esse período marca a intensificação da organização do Estado a partir da necessidade de regulamentação e implementação dos serviços públicos a essa parcela da sociedade. Essa movimentação do Estado pode ser percebida, segundo o autor, pela promoção de Conferências Nacionais de Proteção à Infância e a própria organização do Ministério da Educação e Saúde com a criação do

Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940. Para Faria (2002), esse movimento feito pelo Estado e a própria propagação dos parques infantis e instituições similares em outros estados brasileiros são indícios de uma preocupação e atenção das políticas sociais com as crianças pequenas que vinham se manifestando desde o início do século (p. 124-125). Vejamos como Campinas, em 1940, assimilou e construiu seus primeiros parques infantis considerados instituições de assistência sócio educacional.

1.4 Instituições de assistência sócio educacional: os primeiros parques infantis de Campinas.

Figura 3: Inauguração do Pavilhão Principal do parque Infantil e discurso da Diretora Professora Dulce Sampaio Coelho. 20/10/1940.

Fonte: Acervo do Museu da Imagem e do Som de Campinas. Coleção Coordenadoria de Educação Infantil / SME.

A fotografia registra a solenidade: uma jovem moça, bem vestida, posicionada à frente do microfone, fazendo a leitura de seu discurso que celebrava a entrega de mais algumas dependências do primeiro parque infantil de Campinas.

Localizado na Praça Imprensa Fluminense, local hoje conhecido como Centro de Convivência Cultural, o Parque Infantil do Cambuí foi inaugurado no dia 02 de janeiro de 1940, na gestão do prefeito Dr. Euclydes Vieira. A professora Dulce Sampaio Coelho fora designada, juntamente com a instrutora de educação física, Célia Oliveira, para dirigir e orientar os trabalhos dessa instituição, que contava com o apoio do Departamento de Educação Física de São Paulo (DEF-SP). O relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1940 relata que

> sob a orientação do Departamento de Educação Física, por intermédio do Sr. Antônio Boaventura da Silva, auxiliado pela Senhorinha Jacinta Andrade Rocha, foi iniciado o funcionamento – do Parque Infantil.
> Diversos melhoramentos recebeu nêste exercício, como adaptação do gramado central para ginástica; execução de quadras para bola-ao-cesto e "Wolley-ball", pistas para saltos, etc. Foram, ainda, separados os chuveiros e construídos dois vestiários, para meninos e meninas.
> Com êstes melhoramentos foram despendidos 14:161$200 (CAMPINAS, RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, 1940).

Nos primeiros anos de funcionamento, o serviço de parques infantis estava diretamente ligado ao gabinete do Prefeito, que mantinha a relação com o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo o qual, por sua vez, teve participação efetiva na organização do primeiro parque infantil de Campinas. Nesse contexto, essa construção resultava da parceria com o DEF-SP e a prefeitura de São Paulo, na figura do engenheiro arquiteto Cardim Filho que fez a planta arquitetônica[22].

Ao observar essas aproximações, Ramos (2001) afirma que o projeto do primeiro parque infantil do município tinha grande semelhança com o modelo dos parques infantis da capital paulista, não só do ponto de vista arquitetônico mas também das orientações técnico-pedagógicas que recebiam. Após dezoito meses atuando na direção do Parque Infantil do Cambuí, e apoiada nesta experiência, a diretora Dulce Coelho elabora um documento[23] no qual faz a proposta de um Decreto Lei que visava a regulamentar o serviço de parques infantis em Campinas, que, até então, contava exclusivamente com as orientações e normatizações do DEF-SP. O documento de três páginas elaborado pela diretora contém explicações e

22 O segundo capítulo irá fazer a análise do referido projeto arquitetônico.
23 Trata-se do Protocolo nº 6662 de 31 de julho de 1941, endereçado ao Prefeito Municipal Dr. Lafayete Álvaro de Sousa Camargo que propõe a elaboração de um decreto-lei que regulamente o serviço desses parques infantis e mais o de outros que venham futuramente a ser criados pela Prefeitura Municipal de Campinas.

indicações bastante práticas sobre a regulamentação dos parques e, mais do que conhecer os desfechos de suas indicações, permite-nos recolher indícios de como a primeira experiência campineira de parque infantil foi se constituindo. O texto que foi protocolado indica, do ponto de vista da diretora, suas expectativas construídas em relação a essa instituição.

É sob essa ótica que trataremos aqui o conteúdo do protocolo, de autoria de Dulce Coelho, que, como profissional do primeiro parque infantil, vivia o cotidiano da instituição, e, possivelmente, a estruturação do serviço em que atuava poderia ser algo de seu interesse. Logo, além de trazer justificativas ressaltando o valor dos parques infantis para a municipalidade, a diretora Dulce Coelho também discorre sobre o quadro mínimo de profissionais que deveriam atuar neles, propondo, inclusive formas de ingresso no cargo e atribuições de cada função. Comecemos por retomar os argumentos que justificariam a regulamentação dos parques infantis.

> Dentre outras as seguintes considerações fundamentam e justificam tal medida:
> a) as disposições contidas na Nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937, nos seus artigos 127 e 132 sobre a proteção devida à infância e à juventude;
> b) o valor dos Parques Infantis como complemento indispensável de uma educação integral;
> c) o valor dos Parques Infantis ainda como instituições de assistência social;
> d) o grande aproveitamento físico, moral, cívico, social e intelectual, obtido pelas crianças frequentadoras do Parque Infantil da Praça Imprensa Fluminense, nos seus dezoito meses de funcionamento;
> e) a necessidade imprescindível de um corpo de funcionários suficiente à continuidade e sequência das atividades dos Parques Infantis afim de que eles possam realizar todas as suas vastíssimas possibilidades educativas e sociais" (COELHO, 1941, p.1).

Os argumentos da diretora Dulce Coelho constroem a imagem de uma instituição que, atuando de modo complementar na oferta de uma educação integral, trabalharia no desenvolvimento "*físico, moral, cívico, social e intelectual*". Esse leque de esferas que abarcava a educação nos parques infantis conferiu-lhe o reconhecimento de ter "vastíssimas possibilidades educativas e sociais", simbolizando a união de práticas assistenciais e educativas sob o título de *instituição sócio educativa*. Os argumentos utilizados pela diretora para definir os parques infantis e suas finalidades demonstram grande proximidade com um discurso já utilizado para definir e nomear as ações dos parques infantis desde a década de 1930, na cidade de São Paulo. Assim, ao querer enaltecer e reafirmar a importância

dos parques infantis na política de atendimento à infância, os argumentos de Dulce Coelho são simbólicos e representativos das concepções que vinham criando uma identidade para esta instituição.

Uma das chaves de interpretação para as palavras da diretora Dulce Coelho está em perceber que ela movimentou, nesse discurso, um aparato legal (no caso a própria Constituição de 1937, citada para legitimar essa instituição como política pública), ao utilizar palavras e termos que evidenciam o alinhamento do parque infantil de Campinas com o desenho da proposta dos parques infantis paulistas, sob a égide do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. Na medida em que a diretora avançava na proposta, definindo a atuação de cada um dos profissionais que deveriam ingressar no cargo por concurso de provas e títulos e realizar, em seguida, estágio no próprio parque, deixava mais evidente como sua proposta estava alicerçada em um modelo institucional já constituído. A diretora propôs que os seguintes profissionais atuassem nos parques: um chefe de serviço especializado em educação infantil; uma instrutora de educação física, formada pelo DEF-SP; uma professora de educação recreativa, com diploma de normalista especializada na área; uma professora de educação infantil, com diploma de formalista especializada na área; um zelador e dois serventes, um para as meninas e outro para os meninos.

O chefe de serviço teria um auxiliar escriturário que lhe prestaria auxílio em todos os serviços de escrituração, pesquisas, visitas domiciliares e outros trabalhos que lhe fossem determinados. O chefe de serviço seria responsável por “superintender, orientar e controlar tudo o quanto se relacione com o serviço administrativo e educacional dos Parques Infantis, sob a orientação do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo” (COELHO, 1941). Esse cargo equivaleria ao de diretora, assumido por Dulce Coelho. Nota-se que o chefe de serviço estava diretamente vinculado ao DEF-SP e ao gabinete do prefeito e mantinha comunicação direta com essas duas instâncias, pois, no momento de implantação dos parques em Campinas, eles não estavam vinculados a nenhuma secretaria ou departamento dentro da administração pública municipal. A proposta de Dulce Coelho caminhava na direção da manutenção dessa organização que já estava, na prática, vigorando. Nesse sentido, o protocolo da diretora pode ser visto não como uma proposta alternativa, mas de consolidação, por instrumentos legais, da política de parques infantis conforme já estavam acontecendo.

Além dos serviços de escrituração, pesquisas e visitas domiciliares, o chefe de serviço, segundo a proposta da diretora, deveria

> promover e estimular a organização da Associação das Crianças dos Parques Infantis, que têm por fim angariar fundos por meio de subscrições, contribuições, festivaes etc., para fornecer uniformes às crianças frequentadoras reconhecidamente pobres, bem como, facilitar pecuniariamente a realização imediata das iniciativas das crianças na parte referente a atividades, excursões, festas, organização de bibliotecas, etc (COELHO, 1941, p.2).

O chefe de serviço, equivalente ao diretor do parque, seria responsável por organizar os eventos e angariar fundos para que o parque infantil seguisse na sua tarefa assistencial. Essa passagem é muito elucidativa do papel educativo desse cargo que se somava as tarefas mais técnicas e burocráticas de escrituração. Este deveria também organizar a biblioteca, festas e excursões, tarefas que seriam registradas e encaminhadas em forma de relatório ao DEF-SP, que poderia indicar aprimoramentos para o trabalho do parque. Além disso, o chefe de serviço também seria responsável por "promover ou solicitar de institutos especializados inquéritos e pesquisas higiênicas, psicológicas e sociaes nas populações infantis que frequentarem os Parques" (COELHO, 1941, p. 2). As práticas de observar e avaliar o corpo e o comportamento das crianças derivam dos avanços da medicina e da educação física e da psicologia. De modo similar aos parques infantis de São Paulo, em Campinas, essas instituições também seriam transformadas em laboratórios de estudo sobre o corpo e o comportamento infantis (DANAILOF, 2006).

Um dos atributos mais complexos e importantes do Parque Infantil era a ideia de que, educando o corpo, também se educa a mente da criança. Nesse sentido, a educação física é uma chave para compreendermos o parque infantil. Por meio da correta educação corporal, buscava-se atingir um crescimento físico e psicológico saudáveis, na compreensão de que corpo e mente estão ligados por uma relação intrínseca. A educação física não dependia somente dos exercícios repetitivos ou de treino muscular, ela associava-se à educação do comportamento e da moral das crianças. Para Kuhlmann Júnior, a partir de 1940, os parques infantis (e outras instituições educativas) passam a tomar a educação física como um pilar constitutivo do seu fazer, compreendendo-se que "(…) a educação moral e a formação do cidadão passam pelo cultivo da polidez, da ordem e do senso estético,

por meio de exercícios regrados conduzidos pela mestra" (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 483-484).

Nesse sentido, o papel da educação por meio de atividades corporais era tão importante na proposta do parque infantil que tanto a instrutora de educação física como as outras professoras teriam atribuições que dissessem respeito aos jogos e atividades corporais:

> Competirá à instrutora de educação física
> a) ensinar a *pratica da educação física infantil, de jogos e brinquedos* tradicionaes;
> b) atrair as crianças para os *brinquedos e jogos apropriados à sua idade*, desviando-as de todos aqueles que sejam contra indicados;
> c) estimular nas crianças o espirito poli-esportivo, evitando assim atrações exageradas por um determinado jogo
> d) colaborar com o chefe de serviço em tudo o quanto se referir ao serviço de Parques Infantis.
>
> Competirá à professora de educação recreativa:
> a) orientar todas as *atividades recreativas da criança* velando por ela sem lhe perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade no brinquedo;
> b) proporcionar à *criança jogos e atividades educativas apropriadas à idade*;
> c) transmitir às crianças princípios e hábitos sadios e sociaes;
> d) colaborar com o chefe de serviço em tudo quanto se referir ao serviço dos Parques Infantis.
>
> Competirá à professora de educação infantil:
> a) zelar pela educação das crianças menores de sete anos, proporcionando-lhes por meio de *jogos e outras atividades recreativas*: hábitos higiênicos, hábitos sociaes, treino e adestramento das faculdades físicas e mentaes;
> b) colaborar com o chefe de serviço em tudo quanto se referir ao serviço de Parques Infantis (COELHO, 1941, p.3, grifos meus).

Dessa forma, os jogos, as brincadeiras e a própria educação física estavam presentes no fazer das três profissionais que atuavam diretamente com as crianças. Pode-se notar que a diferença entre o fazer delas se concentra no fato de que, para a instrutora de educação física, as brincadeiras e jogos constituem a própria finalidade de se ensinar, no caso, os jogos tradicionais e apropriados para cada idade, por exemplo. No fazer das professoras (de recreação e educação infantil), os jogos e brincadeiras, trabalhados na forma de recreação dirigida, eram meios de se educar o comportamento das crianças, ensinando-lhes *"hábitos higiênicos e hábitos sociaes" ou "adestrando as faculdades físicas e mentaes".* Nota-se, portanto, que todas as profissionais deveriam exercer suas funções com base na atividade lúdica corporal, buscando, ao mesmo tempo, não "perturbar ou ameaçar a liberdade e a espontaneidade no brinquedo", garantir e "proporcionar à criança jogos

e atividades educativas apropriadas à idade" e ainda afastar-lhes "de todos aqueles que sejam contraindicados" (COELHO, 1941, p.3).

A descrição feita por Dulce Coelho das atribuições referentes a cada uma das profissionais que trabalhariam diretamente com as crianças nos ajuda a interpretar o significado da expressão "instituição assistencial sócio-educativa" utilizada para definir o tipo de serviço prestado pelo Parque Infantil, que estava, neste primeiro momento, vinculado diretamente ao gabinete do prefeito.

De modo geral, podemos dizer que o primeiro parque infantil campineiro, instalado sob a orientação do DEF-SP, tinha um dos seus pilares de sustentação na educação do corpo. Interligada a ele, estava a educação moral e psíquica da criança, que se dava pelo ensino de hábitos de higiene e sociais considerados saudáveis. Todavia, para completar a ação das atividades corporais do parque infantil e garantir que, por meio dele, as crianças se desenvolvessem de modo mais saudável e com "grande aproveitamento físico, moral, cívico, social e intelectual" (COELHO, 1941, p. 1), deveriam ser somadas a essas atividades a oferta diária de alimentação e a visita periódica de médicos e dentistas aos parques infantis. Sobre o serviço médico e odontológico, a diretora Dulce Coelho sugeriu que, enquanto esse serviço não fosse organizado, ele fosse realizado por médicos e dentistas de "instituições públicas ou particulares que se prontificarem a colaborar com o serviço de Parques Infantis" (p. 3).

Essas sugestões encaminhadas por Dulce Coelho ao prefeito municipal, em 1941, por meio de protocolo, foram arquivadas em 1943, sem marcas de respostas às proposições contidas em seu texto. A leitura de suas indicações permite perceber que muitas das sugestões feitas pela diretora se baseavam no próprio Decreto Estadual 10.243 de 1939, que definiu ser o DEF-SP responsável por toda educação física, moral e cívica de todas as crianças e jovens do Estado, documento este citado pela diretora no corpo do documento que protocolou. Ficou visível que a diretora Dulce Coelho, em seu documento, reiterou aquilo que já estava definido para os parques infantis paulistanos que começavam a se instalar em outras cidades do interior.

O segundo parque infantil de Campinas, localizado na Vila Industrial, foi inaugurado em 15 de outubro de 1942, na gestão do prefeito Lafayete Álvaro de S.

Camargo, e se mantém até hoje em funcionamento[24]. À época, o parque infantil também foi vinculado ao gabinete do prefeito e contou com o apoio do DEF-SP para organizar seu funcionamento. O projeto arquitetônico, desta vez, ficou a cargo do engenheiro Lix da Cunha, da Diretoria de Obras e Viação da Prefeitura Municipal de Campinas. O terreno de nove mil metros quadrados foi escolhido num populoso bairro operário. Segundo o relatório das atividades desenvolvidas no exercício de 1942, "a instalação do parque vem sanar uma lacuna sensível, em organizações dessa natureza, no populoso núcleo operário da Vila Industrial". Diferentemente do primeiro parque infantil, que fora construído numa região de residências de padrão médio, que atendia crianças de famílias de diferentes classes sociais, o Parque Infantil da Vila Industrial daria outros rumos à política de parques infantis na cidade, os quais passaram a ser prioridade nos bairros de "caráter industrial e proletariado deliberadamente enfatizado" (CAMPINAS, RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO EXERCÍCIO, 1942). A partir desse momento, essas instituições passaram a se tornar parte da política pública de educação da infância pobre de Campinas, vinculada ao crescimento da população e à formação de novos bairros industriais, onde se assentava um grande contingente de operários.

Durante a década de 1940, Campinas manteve os dois únicos parques infantis em funcionamento. Somente no início da década seguinte (1950), mais quatro novas unidades foram inauguradas e, desta vez, nomeadas de Recantos Infantis em vez de Parques Infantis. Os recantos foram diferenciados dos parques infantis por conterem instalações mais simples e menor capacidade de atendimento; no entanto, as finalidades seriam as mesmas (RAMOS, 2001)[25]. Concomitantemente à inauguração desses recantos infantis, foi publicado, no Diário Oficial do Município, o Decreto nº360 (29/12/1951) que deu regulamento a essas instituições. A partir de então, os parques e recantos infantis teriam suas ações instituídas por um ordenamento legal.

24 O parque infantil da Vila Industrial, denominado mais tarde de Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral juntamente com todo os outros parques infantis, tornou-se Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em 1981. Essa nomenclatura se manteve até o ano de 2010, quando o Regimento Comum das Escolas Municipais (29/12/2010) determinou que as EMEIs (e isso diz respeito a várias unidades que foram sendo criadas desde a década de 1980) que atendiam predominantemente a faixa etária da pré-escola e também os CEMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) que atendiam a faixa etária da creche, fossem, todas, reconhecidas como Centros de Educação Infantil (CEIs), não mais havendo uma distinção na nomenclatura que identificasse a faixa etária à qual atendem. Isso se dá, entre outros motivos, porque os antigos prédios destinados apenas à pré-escola estão cada vez mais passando por reformas e adaptações, recebendo crianças da faixa etária da creche em período integral. Hoje, todas as unidades que compõem a rede municipal de educação infantil pública são denominadas de CEI.

1.5 A institucionalização dos parques infantis em Campinas

Estamos denominando institucionalização o momento em que os parques infantis foram regulamentados por meio de dispositivo legal, um Decreto de 1951, e passaram a compor a política do Departamento de Ensino e Difusão Cultural, expressa também pelo Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação de Campinas de 1955. Acreditamos que olhar para essa institucionalização pode ajudar a compreender o projeto educacional do qual os parques infantis fizeram parte. Para isso, devemos voltar a atenção para a organização do Departamento de Ensino e Difusão Cultural da Prefeitura Municipal de Campinas, órgão que se tornou responsável pelos parques infantis.

Segundo Ramos (2001), em 1946, a convite do prefeito Dr. Joaquim de Castro Tibiriça, Dr. Ruyrillo de Magalhães aceita trabalhar com "as questões ligadas à educação, cultura e saúde pública de Campinas" (RAMOS, 2001, p. 19). Com seus vinte e seis anos de idade, o jovem advogado, então "consultor jurídico do Sindicato dos Professores de Campinas" (ÚLTIMA HORA, 28/09/1959)[26] buscava "revolucionar" a administração pública nessas áreas. Filho de advogado, Dr Ruyrillo, transitava entre a advocacia e o jornalismo. Na administração pública, trabalhou por muitos anos como diretor do Departamento de Ensino e Difusão Cultural (1946-1967): nesse período, também se engajou na criação da Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas S.A. (EMDEC) e ainda foi um grande incentivador da construção da Academia de Formação da Guarda Municipal de Campinas[27], que hoje leva seu nome. Em 1979, Dr Ruyrillo de Magalhães retorna à administração

25 Durante todo o período estudado (de 1940 a 1981), somente quatro Recantos Infantis foram construídos. Todos eles datados do início da década de 1950. O Recanto Infantil nº 1(localizado no jardim Chapadão) foi fechado em 1972. O Recanto Infantil nº2 foi, mais tarde, denominado Recanto Infantil Dr. Perseu Leite de Barros. O Recanto Infantil nº 3 foi fechado e reinaugurado em novo endereço, no ano de 1958, com o nome de Parque Infantil Prefeito Lafayette Álvaro de Souza Camargo. O Recanto Infantil nº 4, denominado no início da década de 1960, Recanto Infantil Dr. Euclides Vieira tornou-se propriedade do município de Paulínia em 1966, pois estava localizado entre os municípios de Paulínia e Campinas, na estrada da Rhodia. O Decreto nº360 de 1951 definia a diferenciação entre parques e recantos infantis, mas, para todos os efeitos, ambos eram contabilizados juntos quando se produziam os dados para o relatório do exercício anual sobre as instituições socioeducativas. Também não encontramos mais diferenciações entre essas instituições nas ordens de serviço ou portarias que regulavam o trabalho dessas unidades nas décadas de 1960 e 1970.

26 Localizamos, no acervo da Biblioteca Pública Municipal Prof. E. M. Zink, reportagem do Jornal *Última Hora* com a seguinte manchete: "Explicação de um autêntico milagre – Campinas: população alfabetizada 99 por cento". A reportagem atribui o milagre ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo Dr. Ruyrillo de Magalhães no Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Entre as ações que surtiam efeito, cita as escolas municipais e os parques infantis. 28/09/1959.

pública, agora como secretário municipal de Educação. O Jornal *Correio Popular*, que o entrevistou, fez a seguinte síntese de sua atuação na Prefeitura de Campinas

> Bacharel em Direito, advogado militante, jornalista e professor universitário de Direito Administrativo e Teoria Geral da Administração, atual Diretor da Faculdade de Administração de Pinhal, foi o dr. Ruyrillo o responsável pela organização e implantação do Departamento de Ensino e Difusão Cultural do qual foi Diretor, de 1946 a 1967. Ocupou os cargos de Presidente da Comissão Municipal de Planejamento, da Comissão Executiva do Paço, da Comissão Executiva de Melhoramentos Urbanos, sendo autor da legislação municipal referente ao Ensino Cultura e Assistência Educacional, e autor do Plano Municipal de Ensino, Cultura e Recreação.
> No primeiro Congresso Internacional de Educação de Base, realizado em São Paulo, em 1954, a organização pioneira e moderna impressa ao ensino municipal de Campinas foi considerada, por unanimidade, como paradigma a ser seguido por todas as Municipalidades Brasileiras e das Repúblicas Latino-Americanas (CORREIO POPULAR, 17/01/1979, p.10).

Reportagens enaltecendo a organização ao Departamento de Ensino e Difusão Cultural não são raras nos jornais campineiros.[28] Todas elas se referem ao Departamento de Ensino e Difusão Cultural (DEDC) como exemplo de organização e *racionalidade administrativa*[29]. Segundo Ramos (2001), em 1946 (mais precisamente, em 04 de junho)[30], quando o Dr Ruyrillo assume seu cargo, é feita uma reestruturação no ensino municipal por meio da qual a Diretoria de Assistência e Alimentação foi transformada em Diretoria de Educação e Assistência. Dentro dessa diretoria, foi criada a Seção de Ensino e Difusão Cultural à qual os parques foram vinculados. No ano seguinte (1947), essa seção torna-se Diretoria e, em 1951, torna-se Departamento de Ensino e Difusão Cultural (DEDC), assim permanecendo durante todo o período em que Dr. Ruyrillo o dirigiu. A nomenclatura "seção" indicava

27 Parte dessas informações tiveram como fonte a reportagem do Jornal *Correio Popular*, de 05/06/2003 com o título "Ruyrillo de Magalhães morre aos 85 anos", disponível em <http://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com.br/2008/05/personagem-ruyrillo-de-magalhes.html.> Acesso em 17/12/2016.

28 Podemos citar as seguintes reportagens elogiando o DEDC e o Serviço de Parques Infantis: 1) Parques Infantis, de autoria de Mário L. Erbolato, do *Jornal Diário do Povo*, 07/06/1953, 2) "As instalações do D.E.D.C", de autoria de Mário L. Erbolato, do *Jornal Diário do Povo*, 1956; 3) "Transcorre hoje o aniversário do Departamento de Ensino e Difusão Cultural", Jornal *Diário do Povo*, 1953; 4) "Explicação de um autêntico milagre – Campinas: população alfabetizada 99 por cento", Jornal *Última Hora*, 1959.

29 O termo racionalidade técnica foi propositalmente escolhido para demarcar a concepção de administração pública no momento da redemocratização do Estado. Nesse período, os órgãos e setores do serviço público foram reorganizados buscando maior organicidade ds políticas públicas. Para isso, o poder público municipal lançou mão da criação de novos Setores, Departamentos e Secretarias (NIEMEYER, 2002).

30 No dia 04 de junho de 1953, o Jornal *Diário do Povo*, trouxe a seguinte reportagem: "Transcorre hoje o aniversário do Departamento de Ensino e Difusão Cultural". Tratava-se da comemoração do 7º ano de criação desse departamento. Na reportagem, a organização é adjetivada como "impecável".

um caráter mais executor do serviço público, a mudança de nomenclatura para Diretoria e depois Departamento sugere uma alteração de sua função passando a ser uma instância mais voltada à organização e coordenação dos processos. Na estrutura da administração pública, os Departamentos estão hierarquicamente situados acima das coordenadorias, seções ou serviços[31]. Assim, o ensino e difusão cultural configurados como seção, o que designa uma função mais executiva. Quando se criou um Departamento para agrupar esses serviços, ele ficou responsável em coordenar a execução da seção de ensino, educação e difusão cultural, aglutinando vários serviços e seções:

- Seção de expediente (responsável por realizar toda a movimentação de documentos entre outros serviços);
- Seção de Difusão Cultural (responsável pelo Teatro Municipal, Bosque, Parques Públicos, Museu Municipal, Pinacoteca Municipal, realização de concertos, conferências e recitais etc.);
- Seção de Ensino (responsável pelas escolas, cursos noturnos, e estabelecimentos subvencionados)
-Seção de Assistência Sócio Educacional (responsável pelos parques e recantos infantis, pela organização de clubes agrícolas e assistência dentária)
-Biblioteca Pública Municipal;
-Cinema Educativo[32].

Compreender essa estrutura é importante para podermos visualizar o lugar em que os parques infantis foram alocados na estrutura administrativa. O resultado desse exercício evidencia que eles deixaram de estar vinculados ao gabinete do prefeito para compor um Departamento responsável pelo Ensino e Difusão Cultural. Nesta mesma pasta, encontravam-se as escolas, bem como os vários serviços ligados à cultura e assistência social. Isso marca de modo muito especial os parques infantis campineiros que são regulamentados no mesmo dispositivo legal em que constavam as escolas, trazendo proximidades entre eles. Por meio do Decreto nº360, escolas, cursos noturnos, parques, recantos infantis e demais estabelecimentos de ensino e educação, superintendidos pela Diretoria de

31 A estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas consta da Lei 10.248 de 15 de setembro de 1999.
32 Essa estrutura organizativa do DEDC consta no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação.

Ensino e Difusão Cultural, passam a ter definidas suas finalidades e atribuições de seu corpo docente e administrativo.

Entende-se por decreto um ato administrativo assinado pelo prefeito – a essa época, Miguel Vicente Cury (1948-1951)[33] – e como tal deve ser elaborado em consonância com a legislação educacional em vigor. Esse tipo de documento pode fornecer informações sobre como os políticos ou gestores públicos interpretaram a legislação nacional e vislumbraram seu ordenamento. Faria Filho (1998) afirma que os documentos legais apresentam uma linguagem própria, cuja "retórica legislativa (…) atua na promoção de um discurso sobre a educação" (p. 102). Enquanto uma retórica com certa importância e força na definição do parque infantil é que buscamos estudar esse decreto.

No formato de decreto, a regulamentação dos parques infantis produziu um efeito de ordem a ser cumprida para todos os que estavam envolvidos com esses estabelecimentos. Coube ao diretor do Departamento de Ensino e Difusão Cultural tomar as providências para se fazer cumprir o que foi instituído pelo Decreto, bem como supervisionar essas instituições como forma de garantir que este fosse executado. Como linguagem e retórica, podemos perguntar "quais inspirações pedagógicas estão supostas ou explícitas" (FARIA FILHO, 1998, p. 114) nesse documento? Por meio do exame da lei, podemos indagar as concepções de educação e infância que estão subjacentes a essa regulamentação. É nesse sentido que procuraremos caminhar com a análise.

1.5.1 Os parques infantis e o Decreto nº 360 de 1951

O documento determinava que os parques infantis de Campinas deveriam servir às crianças em suas horas de lazer, sendo oferecidos, gratuitamente, pelo poder municipal educação, assistência e recreação. Poderiam frequentar os parques infantis meninos e meninas, maiores de três anos e menores de 13 anos de idade. Era condição da matrícula apresentar certidão de idade e realizar exame médico prévio com o médico de escolas e parques infantis que avaliaria se a criança estava com boa saúde para frequentar a instituição. Por meio de recreação, educação e assistência, os parques infantis cumpririam as seguintes finalidades:

33 Miguel Vicente Cury nasceu em Campinas e foi um empresário e político. Fundou com seu pai em Campinas a fábrica de Chapéus Cury, que se tornaria a maior fabricante de chapéus do Brasil. Depois de prefeito, foi eleito vereador e prefeito novamente em 1960.

> DOS PARQUES INFANTIS MUNICIPAIS
> Art. 41 - A concentração das finalidades dos Parques Infantis Municipais, da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural, se processa através de:
> 1 - *afastamento da criança do ambiente prejudicial do cortiço, dos perigos da rua, dos focos de maus hábitos e criminalidade;*
> *2 - integração da criança em ambiente apropriado, onde possa entregar-se as atividades saudáveis e educativas;*
> 3 - garantia de ar puro, sol e espaço livre, para contrabalançar as restrições impostas à infância pelo aumento sempre crescente da população e custo cada vez mais elevado da vida;
> 4 - ministração de modalidades várias de assistência, tais como educacional, médica, dentária, alimentar e recreativa (CAMPINAS, 1951, grifos meus).

As finalidades dos parques infantis estão descritas por quatro argumentos que, lidos conjuntamente, levam a duas considerações em relação às representações sobre as quais se fundam essas instituições:

1 – a criança viveria num ambiente prejudicial de cortiço, ficava exposta aos perigos da rua, onde poderia encontrar "focos de maus hábitos e criminalidade" (CAMPINAS, 1951), além do mais, sua saúde e desenvolvimento estariam restritos pelo crescimento urbano e elevado custo de vida. Assim, o parque infantil se destinava à criança pobre, que vivia em condições precárias e cuja família não teria condições de garantir as condições ideais para o seu desenvolvimento saudável;

2 – em contraposição a essa situação, o parque infantil se colocava como instituição capaz de oferecer um ambiente apropriado à criança pobre, com atividades saudáveis e educativas, garantia de ar puro, sol e espaço livre, e oferta de assistência educacional, médica, dentária, alimentar e recreativa.

A imagem da infância pobre tem como cenário a cidade urbanizada de Campinas. É contra as mazelas da urbanização que os parques infantis estão surgindo como forma de "contrabalançar as restrições impostas à infância" (CAMPINAS, 1951). Por isso, para compreender os parques infantis é indispensável olharmos a relação dessa política socioeducativa com a política de planejamento urbano que, concomitante ao Decreto nº 360, também aprovou, exatamente um dia antes (28/12/1951), a Lei nº 640, que fez revisão do Plano de Melhoramentos Urbanos, no qual foi prevista a construção de parques infantis em bairros operários.

A observação dos parques infantis na relação com o planejamento urbano é chave de interpretação das atividades desenvolvidas nestas instituições que se

contrapunham explicitamente ao modo de vida das crianças pobres das regiões de menor infraestrutura da cidade. Evidencia-se pelo decreto nº360, que o parque infantil não tinha como proposta mudar as condições de vida das crianças, mas contrabalançá-las.

Como uma política de educação da infância que buscava suprir carências e deficiências vistas como decorrentes das condições de vida das famílias, esses parques atenderiam crianças entre 04 a 12 anos e cumpririam suas finalidades a partir do trabalho de diferentes profissionais: uma diretora, um auxiliar de escritório, uma instrutora de Educação Física, uma professora de Recreação, uma professora de Educação Infantil, uma professora do Clube Agrícola, um servente e um zelador[34]. Um quadro de profissionais maior e mais diversificado daquele proposto pela Diretora Dulce Coelho a quase uma década atrás.

Tais profissionais deveriam compor o quadro de funcionários do parque, mas, além deles, um médico e um dentista deveriam fazer visitas periódicas. A ação desses profissionais faria do parque infantil um serviço complexo, visando à oferta de assistência, recreação e educação, conforme prescrevia o Art. 42 do Decreto nº 360:

> **Art. 42** - A realização das finalidades dos Parques Infantis Municipais, da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural, se processa através de práticas recreativas e educativo-assistenciais, como base em conhecimentos profundos da criança, seu desenvolvimento neuro-psico-motor, sua vida, e orientadas pelos princípios atuais e aconselháveis das Ciências e Artes Médicas, Pedagógicas Psicológicas e Sociais (CAMPINAS, 1951).

1.5.1.1 Educar, assistir e recrear: as atribuições dos profissionais do parque infantil

Dentro do parque infantil, a diretora era a maior autoridade. Competia a ela “superintender, orientar e controlar tudo quanto se relacionar com o serviço educacional, recreativo e administrativo do Parque Infantil, sob orientação técnica da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural” (Artigo 48, Decreto nº 360 de 1951). O rol de suas atribuições, entretanto, era bem amplo. Quanto ao trabalho administrativo competia à diretora abrir e fechar diariamente o livro ponto, cuidar da renovação de matrículas dos alunos, organizar as férias dos profissionais e apresentar

34 O decreto nº360, faz uso das palavras diretora, professora e instrutora no gênero feminino e os demais profissionais no masculino.

mensalmente relação de despesas com merenda. Além disso, era esperado que ela tomasse todas as providências para que o parque infantil estivesse sempre limpo e em boas condições de funcionamento, com instalações sanitárias e filtros sempre limpos, água da piscina e "tanque de vadear"[35] sempre renovada, areia sempre renovada e limpa.

A diretora também deveria controlar a entrada de qualquer pessoa no parque, e não deixar que vendedores ambulantes circulassem nos seus arredores. Era sua responsabilidade controlar a entrada das crianças, que só poderiam frequentar o parque com autorização médica, afastando aquelas "portadoras ou convalescentes de sarampo, escarlatina e outras moléstias epidêmicas" (Art. 48, Decreto nº 360 de 1951) e encaminhando casos suspeitos ao Centro de Saúde. Como diretora, deveria ainda acompanhar de perto a condição física das crianças e, quando fosse necessário, fazer visitas domiciliares. O exame médico seria feito periodicamente sob a sua organização. E ainda, a diretora também era responsável por organizar, orientar e controlar o trabalho educativo das professoras, além de ela própria ter que desenvolver ações educativas, entre elas: organizar o horário exato de cada atividade educativa do parque, organizar a biblioteca, museu e exposição de trabalhos manuais das crianças e realizar reuniões mensais com as professoras para "ventilar problemas pedagógicos, com o objetivo de melhorar, renovar e corrigir métodos falhos" (Art. 48, Decreto nº 360 de 1951).

Outra atribuição desse cargo era a condução do processo educativo, a partir dos princípios manifestos pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural, à qual deveria mensalmente enviar relatórios de toda a movimentação do parque, bem como submeter para aprovação a organização de horários e de atividades a serem desenvolvidas. Os itens 13, 14, 25 e 29 fornecem dados sobre a tônica da atuação da diretora nas questões pedagógicas, pois a ela competia:

> 13 - orientar e controlar a assistência alimentar das crianças;
> 14 - promover a formação de hábitos sadios, incutindo-lhes hábitos higiênicos por meio de pequenas preleções, aproveitando, outrossim, as situações que se deparem, a fim de formar uma mentalidade francamente favorável às práticas que visem a preservação da saúde;
> 25 - promover comemorações de datas nacionais e outras, por meio de festas infantis, que servindo a educação cívica e estética das crianças, contribuam para despertar o interesse das famílias pelo Parque;

35 Tanque de vadear era como uma pequena piscina bem rasa, para brincadeiras com água. O documento "A infância e a Recreação" do médico Dante Costa (1960) traz uma imagem que ilustra essa instalação.

> 29 - estimular e propor outras atividades que possam tornar o Parque uma instituição cada vez mais útil e atraente (CAMPINAS, 1951).

Dentre os 38 itens que compõem o artigo 48 do Decreto nº360 e descrevem as competências da diretora, esses quatro são os que detalham melhor a atuação pedagógica da diretora, deixando transparecer que sua preocupação recaía sobre a saúde das crianças, no que se refere à formação de hábitos de higiene e alimentares, e sobre a formação cívica. Nota-se que a diretora não só orientaria o trabalho educativo, mas ela própria iria promovê-lo. Por ter que responder tanto às demandas estruturais, como administrativas e pedagógicas, essa profissional deveria chegar ao parque antes do início de seu funcionamento diário e se retirar após a saída de todos os profissionais, embora ela não realizasse todas as ações administrativas e estruturais sozinha, pois podia contar com um auxiliar de escritório ou escriturário, um zelador e serventes.

O auxiliar de escritório ficaria incumbido, a partir do que lhe fosse delegado pela diretora, de ajudá-la nas questões administrativas referentes à vida funcional dos profissionais, mas também no zelo com a saúde das crianças, preenchendo fichas informativas sobre o estado de saúde de cada uma, as quais seriam enviadas ao médico; agendando testes biométricos das crianças; zelando pela ordem na sala médica; verificando o armário de curativos; comunicando ao médico o andamento dos tratamentos; fazendo visitas domiciliares às crianças. Ainda fazia parte de suas atribuições acompanhar as crianças acometidas de mal súbito, fazer mensalmente revistas higiênicas em todas as crianças, para verificar o asseio e casos de pediculose, escabiose, tratando dos casos positivos; aplicar injeções ou outras medidas terapêuticas, que lhes fossem ordenadas pelo médico; manter entendimentos individuais com as mães a fim de resolver problemas higiênico-sociais, comunicando-lhes, também, prescrições médicas (Art. 49, Decreto nº 360 de 1951).

O auxiliar de escritório deveria fazer bem mais do que dar assistência nas questões administrativas, ele atuaria diretamente com as crianças e suas famílias, e ajudaria também o médico do Serviço de Parques Infantis, desempenhando funções que, às vezes, parecem próximas às de enfermagem, como a aplicação de injeções e orientações médicas. No entanto, o Decreto nº 360 não deixou claro qual deveria ser a formação de cada um dos profissionais, nem a forma de ingresso no cargo.

Observando as atribuições desse profissional, podemos ter uma imagem mais próxima de como foi organizado o trabalho de assistência no parque infantil, particularmente nas questões relativas à saúde das crianças. O parque infantil adotava duas linhas de atuação: uma consistia no próprio acompanhamento médico do crescimento infantil e a outra incidia sobre a dimensão educacional, que investia na formação de hábitos alimentares e de higiene considerados saudáveis. A diretora deveria zelar e garantir por essas duas linhas de atuação e, para isso, contava com o auxiliar de escritório. Já nas questões educativas voltadas à higiene e alimentação, além da própria diretora, as professoras e também o médico poderiam colaborar.

O médico não era profissional do quadro de funcionários do parque infantil, ele atuava também nas escolas municipais e estava vinculado diretamente à Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Sua atuação se dava por meio de visitas periódicas e do trabalho conjunto com as diretoras dos parques e das escolas. O médico tinha como função “zelar pela saúde física e mental das crianças matriculadas e pelo desenvolvimento morfo-físio-psicológico” (Artigo 85, Decreto nº 360 de 1951). Depreende-se disso que a atuação do médico nas escolas e nos parques não se restringia ao exame clínico das crianças, ao acompanhamento do crescimento físico, ou aos diagnósticos do quadro de saúde e às prescrições de receitas; na instituição educativa, o papel do médico incluía também a educação das crianças, por meio da indicação de atividades e práticas consideradas apropriadas para a saúde física e mental e da fiscalização das condições de preparo e consumo de alimentos. Segundo a descrição de suas competências, ao médico caberia:

> 3 - estabelecer com os Diretores dos estabelecimentos ou Professores das Escolas, medidas convenientes à melhoria do estado de nutrição das crianças, ouvida previamente, a Diretoria de Ensino e Difusão Cultural;
> 4 - fiscalizar as condições, o preparo, o consumo e a distribuição dos alimentos servidos aos alunos dos estabelecimentos de ensino e educação, superintendidos pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural;
> 5 - estabelecer entendimentos com a Professora de Educação Física dos Parques Infantis, para agrupamento homogêneo dos frequentadores, dosagem dos exercícios físicos, verificação periódica de aproveitamento e planejamento de novas técnicas fisio-culturais a serem desenvolvidas, inclusive ginástica corretiva para os portadores de defeitos, quando julgadas necessárias;
> 6 - estabelecer medidas convenientes à socialização dos desajustados (CAMPINAS, 1951, artigo 85).

Góis Júnior e Lovisolo (2003) propõem uma leitura bastante interessante das práticas médicas educativas do século XX, sob a tese de que o movimento higienista das primeiras décadas do século XX não se esgotou naquela época. Para os autores, a defesa da saúde e educação pública atrelada ao ensino de hábitos higiênicos, sob o ideário de que “o povo educado e com saúde é a principal riqueza da nação” (GÓIS JÚNIOR E LOVISOLO, 2003, p. 42), atravessa as instituições educativas durante o século XX. A tese de que ancora tal pensamento recai sobre uma concepção de formação de hábitos higiênicos que tem em vista a preservação da sociedade como um todo, ou seja, trata-se de uma preocupação com um projeto coletivo de nação, visando à formação moral da população para a qual os hábitos saudáveis teriam um fim em si mesmos. Para os autores, a educação médica e sanitária, durante várias décadas do século XX, terá como pano de fundo a preocupação maior com a vida coletiva e pública das pessoas, e a vida na sua esfera individual só se tornará uma preocupação quando ela coloca em risco a coletividade, ou seja, a sociedade. Com foco na vida social coletiva, o movimento médico e higienista no Brasil só estará concentrado em grandes políticas públicas, como o saneamento da cidade, as habitações, a oferta pública de saúde e educação, dentre outras (GÓIS JÚNIOR E LOVISOLO, 2003).

A argumentação de Góis Júnior e Lovisolo (2003) são pertinentes para o estudo dos parques infantis campineiros e permitem compreender como o Decreto de 1951 convocava tão fortemente às práticas médicas e higiênicas nas atribuições dos profissionais, de modo ainda semelhante às práticas dos parques infantis da década de 1930, em São Paulo. No sentido aqui abordado, tais práticas, como parte integrante do projeto de assistência sócio educacional, mostram coerência com um projeto educacional mais amplo, em que o que está em jogo é a continuidade de um processo econômico e a adequação das pessoas ao novo estilo de vida gerado pela industrialização.

No parque infantil, os médicos, diretores e auxiliares de escritório atuariam na esfera da saúde e educação. A limpeza, manutenção e organização do parque infantil seriam da alçada dos zeladores e serventes. Estes últimos, além de serem subordinados à diretora, também recebiam ordens do zelador, o qual tinha como obrigação acompanhar e fiscalizar os serviços dos serventes, verificando e solicitando que os executassem. O zelador também ficaria responsável por manter os materiais organizados nos armários. Toda vez que uma professora precisasse de

um objeto, ele seria responsável por pegá-lo e guardá-lo. Além disso, deveria controlar a circulação das crianças pelo parque, acompanhando-as ao dentista e ao médico quando das visitas e inspeções e ao Centro de Saúde, quando necessário. Os serventes subordinados à diretora e ao zelador, fariam tanto as tarefas ligadas à limpeza do parque, como o preparo e a distribuição das refeições.

As professoras que deveriam atuar nos parques eram quatro: de educação física, do clube agrícola, de recreação e de educação infantil. As duas últimas seriam responsáveis pelos grupos de crianças de 08 a 12 anos e de 03 a 07 anos, respectivamente. A elas eram atribuídas as mesmas funções, mas com grupos de crianças de idades diferentes. Segundo o artigo 51, elas deveriam, basicamente, realizar jogos tranquilos, trabalhos manuais, desenhos, canto, leituras, contação de histórias, dramatizações, promover palestras educativas, além de auxiliar com as festividades, ensaiando cantos e poesias. As atividades que seriam desenvolvidas com as crianças tinham como finalidade incutir-lhes o interesse pela terra, pelas plantas e animais, e educá-las "cívica e moralmente, despertando amor à Pátria, devotamento ao dever e empenho na formação de sua personalidade" (Art. 5, Decreto nº 360 de 1951). É interessante notar que, muito embora os parques infantis sejam distintos das escolas regulares, a forma de organização das crianças nesse decreto demonstra uma primeira tentativa de organizá-las por grupos etários, um elemento bastante comum à escola regular. Essa organização é bastante diferente daquela proposta em 1942, no documento produzido pela diretora Dulce Coelho, o qual não fazia menção a nenhuma forma de organização das crianças em grupos, apenas considerava que um grupo não poderia ser maior do que 100 crianças.

Quanto à professora de educação física, segundo o decreto, ela atuaria com os dois grupos de crianças "ministrando educação física sistematizada por meio de exercícios adequados, jogos motores organizados e iniciação desportiva" (Art. 51, decreto nº 360 de 1951). Nota-se, nessa descrição, que o fazer dessa professora era bem diferenciado das demais que realizariam jogos bem tranquilos. O conhecimento técnico da educação física ganha destaque, enfatizando as atividades esportivas, os exercícios físicos e o espírito competitivo no trabalho com as crianças dos parques infantis. No fazer dessa profissional, o comportamento da criança também seria educado, pois se acreditava que, ao desenvolver o gosto pelas atividades físicas, também se desenvolvia o convívio social. Desse modo, também cabia à professora

de educação física, observar e encaminhar os “casos-problemas” para outros profissionais.

Estudando a educação física nos parques infantis paulistanos, no período de 1947 a 1957, o trabalho de Micaroni (2007) joga luz no significado da educação física num cenário político de redemocratização do Estado[36] e de pós segunda guerra mundial. Para a autora, a educação física abandona uma concepção mais fisiológica e constrói uma noção mais socioeducativa do corpo. Nessa perspectiva, ela seria compreendida como a atividade corporal responsável pela formação de hábitos posturais, e higiênicos adequados à saúde física e mental. Baseava-se no conhecimento do corpo e atividade das crianças e na definição do que deveria ser adequado para cada faixa etária. Buscava-se evitar os jogos que prejudicassem a formação moral das crianças e jovens e também os que provocassem fadiga muscular (MICARONI, 2010).

No entanto, é necessário ressaltar que dentre os jogos, exercícios e brincadeiras recreativas que foram considerados adequados para uma educação física racional estavam aqueles que permitiam um menor nível de regras e maior possibilidade de socialização entre as crianças. Esses jogos eram indicados na educação social e moral. Cabe notar que a educação física tinha, no período, uma conceituação bem ampla, abarcando tanto a formação do corpo saudável, por meio da prática esportiva adequada e a formação de hábitos higiênicos como a formação moral e cívica através de jogos e brincadeiras que abordavam tais conteúdos (MICARONI, 2010).

Ao estudar a educação física nos parques infantis campineiros no período entre 1940 a 1960, Pizani (2012) considera que

36 Entre 1946 a 1964, o país viveu um período conhecido como “fase democrática” ou “redemocratização do país”, marcado por governos populistas e desenvolvimentistas, instaurados após o fim do governo autoritário de Getúlio Vargas. Durante esses anos, as eleições diretas foram convocadas e nesse período teremos o auge dos discursos populistas revelando “a emergência das classes populares e a necessidade da incorporação delas no jogo político, uma vez que ameaçavam os grupos dominantes” (HILSDORF, 2005, p. 113). No que se refere ao plano econômico, os diferentes governos se pautaram por uma agenda de crescimento da atividade industrial e abertura cada vez maior ao capital estrangeiro. Sob o ponto de vista da política educacional, Hilsdorf (2005) resenha o estudo de vários pesquisadores que consideram ter havido muitas continuidades com a política educacional do período anterior, colocando em dúvida o caráter democrático que parecia se anunciar com o fim do governo getulista. Citando o estudo de Romualdo P. de Oliveira, Hisdorf (2005) afirma que, após 1946, a disputa pelo controle da educação nacional, vista como formadora de mentalidades, se dá entre “católicos e pioneiros” “estando, portanto, ligados aos processos da década de 30” (p. 108).

> ao prezar, portanto, pela higiene e pela eugenia, assim como pelo desenvolvimento físico, pelo patriotismo e pelo civismo, a Educação Física nos Parques e Recantos Infantis apresentava características tanto médica quanto militar, sendo a primeira mais evidente que a segunda.
> Tal fato pode ser comprovado pela fiscalização e orientação do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, criado pelo médico-sanitarista Arthur Neiva, pela formação das professoras e instrutoras, que se dava pela Escola Superior de Educação Física ou pelo Instituto de Higiene e pela constante presença e intervenção do médico nas ações desempenhadas nos Parques e Recantos Infantis (p. 96).

Não é demais lembrar que, na década de 1940, a educação física já tinha uma posição de destaque na educação moral e cívica das crianças. No Estado de São Paulo, o Departamento de Educação Física assumia a responsabilidade de desenvolver um programa para as escolas e parques infantis com o objetivo de melhorar a saúde das crianças e transformá-las em trabalhadores fortes, podendo levar adiante o projeto nacional de modernização e crescimento (DALBEN, 2014).

Por fim, a professora encarregada do clube agrícola, assim como a professora de educação física, trabalharia com os dois grupos de crianças e tinha como dever “organizar horta, pomar, aviário, apiário, e as hortas domiciliares nas casas dos alunos (…), organizar museu herbário, promover festivais alusivos e simbólicos relacionados à agricultura” (Art. 52, Decreto nº 360 de 1951). A finalidade de seu trabalho consistia em:

> a) despertar na criança o amor e interesse pelo cultivo da terra e criação de animais;
> b) ensinar de um modo prático e eficiente noções de horticultura e jardinagem;
> c) desenvolver o hábito de trabalhos agrícolas, amor às plantas e animais;
> d) intensificar o consumo de verduras na alimentação;
> e) fazer com que as crianças conheçam o valor econômico, nutritivo e culinário dos vegetais;
> f) salientar o aspecto econômico da horta domiciliar (CAMPINAS, 1951).

O trabalho dessa profissional complementava o das professoras de educação infantil e de recreação que também deveriam despertar o interesse das crianças pela terra, pelas plantas e animais (RAMOS, 2001). Entretanto, além do interesse pela natureza, a formação de horta e o manejo da terra, a educadora também respondia pelas demandas referentes à alimentação das crianças: um dos aspectos centrais da política assistencial do parque infantil. Além dessas questões, é importante lembrar que o clube agrícola já existia desde 1947, nos dois primeiros

parques infantis da cidade. Segundo Ramos (2001), eles foram criados com base no projeto do Departamento Nacional da Crianças para o ensino do uso da terra, configurando uma formação para o trabalho agrícola.

Logo, com base nas atividades dos profissionais que atuariam nos parques infantis, podemos dizer que o Decreto nº 360 de 1951, definiu e prescreveu alguns dos aspectos acerca do que, de fato, seria o trabalho da instituição de assistência sócio educacional. A partir desse Decreto, o parque infantil assumia como eixos do trabalho: a recreação dirigida e a educação física como práticas indicadas para o desenvolvimento da saúde física e para a formação moral; a educação moral e cívica por meio de atividades corporais, de festividades e de atividades ligadas ao manejo da terra; o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento individual das crianças a partir de prática médicas, bem como a educação voltada ao ensino de hábitos de higiene e alimentares. Cada profissional, dentro de suas especificidades, atuaria nesse rol de intenções.

O decreto nº 360, ao definir as atribuições e competências de cada profissional, também definiu uma hierarquia entre os profissionais. Dentro do parque infantil, a maior autoridade era a diretora que respondia ao auxiliar de inspeção de escolas e parques infantis, ligado diretamente à Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. O auxiliar de inspeção era também um consultor técnico dessa diretoria, ou seja, ele emitia opiniões e ajudava a construir as propostas educativas. Esse profissional era responsável por organizar, distribuir, orientar e fiscalizar os serviços sob sua responsabilidade - neste caso, o serviço[37] de ensino (a que se vinculavam as escolas) e o serviço de assistência sócio educacional (ao qual se vinculavam os parques infantis). Além das funções administrativas de um gestor do serviço público (tais como, expedir documentos, produzir relatórios estatísticos, controlar assiduidade dos profissionais, requisitar material necessário etc.), fazia parte de suas atribuições realizar reuniões pedagógicas com os professores[38], fiscalizando a "técnica de ensino", e fazendo "demonstrações de processos de ensino e de práticas educacionais", a fim de orientá-los quanto aos processos e práticas educativas. O auxiliar de Inspeção de Escolas e Parques Infantis fazia toda a orientação

37 No Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação a palavra "serviço" foi substituída por "Seção".

38 O item 14 do artigo 84 determina que as reuniões deveriam acontecer pelo menos três vezes ao ano, em dia de pagamento. As reuniões teriam como objetivo promover a troca de sugestões entre os professores e estudos de caráter técnico-pedagógico. Elas poderiam acontecer entre os estabelecimentos ou em cada um deles.

pedagógica, tanto para as escolas como para os parques infantis. Essas instituições, cada uma com sua especificidade, participariam, alguns anos mais tarde, de um mesmo projeto educacional.

1.5.2 Um projeto de educação para a cidade de Campinas

Partimos da premissa de que os parques infantis e as demais instituições educacionais foram regulamentados a partir de algumas diretrizes e concepções educacionais comuns. As demais instituições a que nos referimos, mantidas pela municipalidade e regulamentadas também por meio do Decreto nº 360 de 1951, são: 1) Grupo Escolar Correia de Melo, 2) Curso Popular Noturno anexo ao Grupo Escolar Correia de Melo, 3) Escolas Municipais isoladas urbanas e rurais, 4) Cursos Noturnos Municipais e 5) Recantos Infantis. Somente esta última instituição fazia parte da Seção de Assistência Sócio Educacional; todas as demais eram estabelecimentos de ensino.

O Grupo Escolar Correia de Melo mantinha o curso primário para crianças em idade escolar e oferecia o primeiro, segundo, terceiro e quarto anos. Ao final do curso, após realização de exames, os aprovados receberiam o certificado de conclusão do curso primário. Nele, atuavam uma diretora, professores (um para cada ano), porteiro e serventes. Os professores deveriam cumprir com suas funções e organizar os cadernos dos alunos de acordo com as instruções e modelos fornecidos pelo DEDC. O Curso Popular Noturno, anexo a esse Grupo Escolar, seria dirigido pelo próprio diretor e deveria oferecer os quatro anos do curso primário. Os aprovados nos exames finais receberiam certificado de conclusão de Curso Primário Noturno. Segundo O Plano Municipal, em 1955, o Grupo Escolar Correia de Melo mantinha 10 classes em funcionamento e mais cinco no curso noturno.

As escolas municipais isoladas[39] tinham uma infraestrutura bem inferior à do Grupo Escolar. Ao invés de várias turmas em funcionamento, elas tinham uma ou duas apenas. Também o prédio era simples e com poucas dependências, além de uma equipe de profissionais bem mais reduzida. Poderiam oferecer o curso primário em três ou quatro ou três anos. Não tinham diretor, sendo os professores

39 Considerava-se que cada classe em funcionamento era uma escola isolada. Desse modo, o número de escolas era igual ao número de classes. Observa-se que no mesmo bairro poderiam funcionar até quatro escolas isoladas (1º Escola. 2º Escola, 3º Escola e 4º Escola), mas a maioria dos bairros só tinha duas ou três classes/escolas.

responsáveis por praticamente todos os serviços; nem porteiro e servente eram funcionários garantidos. Na ausência deles, os professores deveriam assumir as atribuições referentes à ordem e limpeza das salas. Os cursos noturnos[40] municipais, localizados em regiões de maior densidade de população operária, seriam oferecidos em duas horas diárias, com duração de dois anos. Ao final do curso, se aprovado nos exames, o aluno adulto recebia o certificado de conclusão de Curso Noturno de Alfabetização. Essas turmas não contavam com diretores, assumindo suas funções o professor; no entanto, poderia contar com um servente para fazer a limpeza e controlar a circulação dos adultos. As escolas isoladas e os cursos noturnos de alfabetização, em 1955, segundo o Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, somavam 25 classes em funcionamento na cidade. Ao todo, a Seção de Ensino contava com 40 classes de alunos.

Por fim, os Recantos Infantis tinham os mesmos objetivos dos Parques, mas se caracterizavam por serem instalados em terrenos menores, com capacidade de atendimento de um número menor de crianças e contando com uma parte recreativa mais simples do que os parques. Neles, só atuaria uma professora encarregada que deveria se responsabilizar "pela educação dos recreandos e administração do estabelecimento, competindo-lhe as atribuições de Diretora, Professora de Educação Física, Educação Infantil, Educação Recreativa e Educação Agrícola de Parque Infantil" (Artigo 62, Decreto nº 360, 1951). Nos Recantos Infantis, a idade das crianças atendidas também compreendia uma faixa etária diferenciada: ao invés de 03 a 12 anos, as crianças deveriam ter de 04 a 10 anos.

A regulamentação impressa dessas instituições por meio de um mesmo decreto já expressava, nos artigos introdutórios, a intenção de que eles mantivessem um contato estreito (artigo 2º) compartilhando de diretrizes comuns:

> Art. 5º O ensino terá por base essencial a observação do aluno e dará a este, dentro das possibilidades do ambiente e das condições locais, oportunidade para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e a livre iniciativa na realização de atividades condicionadas ao meio escolar (CAMPINAS, 1951, artigo 2º).

Tanto os parques infantis como as escolas deveriam favorecer o trabalho coletivo, a atividade manual, os jogos educativos e a livre iniciativa das crianças. Na

40 Os cursos noturnos só admitiam alunos acima de 14 anos e os cursos primários, somente alunos entre 07 e 14 anos.

descrição das atribuições dos professores, a educação moral e cívica, o apreço à natureza, o cultivo do solo e a formação de pequenas hortas, a educação alimentar e a formação de hábitos de higiene também seriam indicados para o trabalho educativo de todos os estabelecimentos, assim como o atendimento médico e a assistência odontológica que deveriam atender a todos esses estabelecimentos segundo as mesmas diretrizes de atuação.

Após quatro anos da publicação desse Decreto, em 1955, o Departamento de Ensino e Difusão Cultural, por meio de seu diretor, Dr. Ruyrillo de Magalhães, elaborou um Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação que foi aprovado em 20 de agosto de 1955, pelo Prefeito Antônio Mendonça de Barros (Decreto nº 675)[41]. O documento de 37 páginas contém tanto uma síntese do trabalho desenvolvido pelo DEDC como o planejamento de ações que visavam a ampliar a oferta de educação, cultura e lazer na cidade. Por meio dele, buscamos observar quais são os rumos pretendidos para a educação em Campinas e como os parques infantis, junto com as escolas, participavam de um projeto de educação da infância na cidade.

Destacamos abaixo um trecho desse documento que explicita os propósitos dos parques infantis e das escolas e de como, juntos, faziam parte de uma ampla política de atendimento e educação à infância:

> Desejamos, todavia, salientar, que, no setor do ensino, da assistência sócio-educacional e da difusão cultural, continuaremos a nortear trabalhos a cargo do D.E.D.C. na conformidade das reais necessidades do nosso povo e dos ensinamentos da moderna pedagogia.
> O ensino continuará a ser, na conformidade das normas regulamentares em vigor, ministrado de modo o quanto possível individual, sendo o convívio escolar baseado essencialmente na afeição do professor para com os alunos, de modo a serem êstes dirigidos, orientados e educados, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amigável.
> Aos alunos continuaremos a propugnar seja dada ampla e racional assistência alimentar, médico-dentária, social, moral e cívica, devendo aos mesmos continuar a ser feito o fornecimento do indispensável material escolar.
> O ambiente escolar continuará a ser cuidado com o máximo carinho a fim de ser um atrativo, um estímulo e um exemplo, para os alunos.
> Quanto a assistência sócio-educacional a cargo dos Parques e Recantos Infantis Municipais, essa continuará a ser intensificada de molde que as crianças matriculadas nesses estabelecimentos possam sempre usufruir dos benefícios desses logradouros, onde recebem educação recreativa

41 O conteúdo do Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação não foi publicado junto ao Decreto. Nosso acesso a ele se deu pela doação de uma cópia pela pesquisadora Maria Martha Silvestre Ramos, orientadora pedagógica aposentada da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

> apropriada, que as afastam dos perigos que os folguedos da rua oferecem a sua vida, e ao seu espírito.
> Assim, a particular atenção dada à saúde das crianças e ao desenvolvimento intelectual das mesmas, terá prosseguimento a fim de que os Parques e Recantos Infantis continuem a ser verdadeiros "lares supletivos", tão necessários nesta época em que tôda a família, notadamente nas classes menos favorecidas, sai para trabalhar, deixando as crianças horas seguidas sem amparo, proteção e conselho (CAMPINAS, 1955, p. 32-33).

O Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação foi elaborado num formato muito distinto de um ordenamento legal. Ele constituiu-se como um texto narrativo em que se apresentavam as ações já em andamento pelo DEDC e se faziam propostas novas ou de ampliação das já existentes, lançando mão, para isso, de argumentos e explicações. O trecho citado faz parte das indicações finais do plano, esclarecendo, em linhas gerais, os rumos que tomariam alguns dos serviços prestados pelo DEDC após a sua aprovação.

Logo na primeira frase, enfatiza-se que os parques infantis e as escolas baseados na moderna pedagogia atendiam às necessidades do povo campineiro em relação à educação das crianças. Desse modo, é possível pensar os parques infantis atuando junto às escolas na tarefa educativa, no sentido da formação de uma moral, de uma civilidade; do desenvolvimento físico saudável por meio de atividades físicas e da recreação dirigida; do atendimento médico e dentário e da oferta de uma alimentação saudável. O Plano Municipal explicita, em várias outras passagens, que atuar em todos esses aspectos da formação das crianças era o que se considerava ideal para uma educação integral.

Nesse sentido, para as escolas municipais, o Plano de Ensino, Educação, Cultura e Recreação propôs que as novas unidades fossem construídas em terrenos maiores, nas proximidades das residências das crianças, evitando que elas precisassem fazer grandes deslocamentos para chegar à escola. Nessas unidades educacionais, indicou-se a instalação de equipamentos para os jogos e a recreação infantil que poderiam ser usados pelas crianças no contra turno das aulas. Assim, ao invés de escolas isoladas, o que se propunha era a criação de "Núcleos de Ensino e Educação", nos quais deveriam ser construídas duas salas de aula, onde funcionariam as quatro turmas do primeiro grau (1º e 2º anos de manhã e 3º e 4º anos à tarde). Nesses Núcleos, também seriam construídas sala de professores e gabinete dentário, além de cozinha, galpão-refeitório, sanitários e zeladoria.

A proposta dos Núcleos de Ensino e Educação se contrapunha ao modelo de Grupo Escolar, que, segundo os argumentos colocados no Plano, eram muito grandes, não conseguiam oferecer uma educação mais individualizada e nem sempre estavam localizados perto das residências das crianças. Já os Núcleos de Ensino seriam mais adequados, pois seriam mais simples e instalados em vários locais da cidade, não havendo mais do que uma classe para cada ano do curso primário. Ao frequentarem o espaço escolar o dia todo, os alunos receberiam o ensino formal e também assistência médica e dentária, além de alimentação adequada e um amplo espaço para atividades ao ar livre.

> Assim, assistidos, alimentados e educados, teriam os alunos a real possibilidade de, quando homens, enfrentar as lutas pela vida, com um alicerce intelectual e físico, estruturado em bases sólidas.
> Isso seria educar! E isso Campinas poderá realizar! (CAMPINAS, 1955, p. 32).

A proposta dos Núcleos de Ensino e Educação coloca em evidência vários dos elementos que já se faziam presentes na proposta dos parques infantis: a instalação em bairros populosos, amplos terrenos e instalações para a recreação, ênfase na alimentação e no atendimento médico e odontológico. Colocando em evidência as características dos parques infantis, o Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação fez a indicação das regiões que precisariam desses estabelecimentos com maior urgência: São Bernardo, Bonfim, Palheiro, Vila Estanislau, Taquaral, Vila Nova, Bosque/Vila Proença. Os bairros indicados, com a exceção do Palheiro, coincidiam com a previsão feita desde 1951 pela Lei nº 640, quando os parques infantis passaram a fazer parte do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas, devendo eles serem instalados em bairros populosos, *reconhecidamente de operários*. Diante da perspectiva assumida no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, a política educacional da qual os parques infantis faziam parte demandou planejamento do poder público para que novas escolas e novos parques infantis fossem construídos na cidade, pois

> Campinas aí está crescendo, progredindo, aumentando sua área, duplicando o seu povo. O poder público Municipal, através de seus órgãos especializados, precisa estar atento e vigilante a êsse crescimento e a êsse

> progresso, para que não venha a ser acoimado, mais tarde, de imprevidente, de desidioso, de inoperante (CAMPINAS, 1955, p. 18).

Ficou expresso no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação uma preocupação com o crescimento da cidade. Ela pode ser compreendida pela intrínseca relação entre o projeto de educação que se idealizava e a necessidade de tirar as crianças da rua e formá-las para a vida na cidade grande. Desse modo, o projeto de educação da infância em Campinas tinha como perspectiva garantir a continuidade do crescimento da cidade visto como um "progresso" que poderia ser ameaçado caso o poder público não se organizasse para a instalação de novos equipamentos educacionais.

A demanda pela contrução de mais parques infantis do que as unidades previstas e a insitência na importância disso, primeiro no Plano de Melhoramentos Urbanos da cidade, em 1951, e, depois, em 1955, pelo Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, que fizeram com que outra unidades fossem construídas entre 1958 e 1959. Nesse momento, nove unidades foram entregues nos seguintes bairros: Cambuí, Jardim Proença, Taquaral, São Bernardo, Vila Marieta, Nova Campinas (IAPC), Vila Nova, Bonfim, Vila Teixeira, ou seja, em bairros de operários onde a preocupação com a infância pobre foi o alvo da política pública educacional que primava em afastar as crianças da rua e "torná-las úteis à sociedade" (CAMPINAS, 1955). O quadro a seguir mostra os parques e Recantos Infantis em funcionamento no ano de 1960:

Quadro 1 – Parques Infantis em Funcionamento em 1960

	Nome	Bairro	Inauguração
1	P.I. Violeta Dória Lins	Cambuí	1940
2	P.I. Celisa Cardoso do Amaral	Vila Industrial	1942
3	Recanto Infantil nº 1 do Chapadão	Jardim Chapadão	1951
4	Recanto Infantil nº 2 Dr. Perseu Leite de Barros	Guanabara	1951
5	Recanto Infantil nº 4 Dr. Euclides Vieira	Estrada da Rhodia	1951
6	P.I. Pref. Lafayette Álvaro (antigo Recanto nº 3)	Cambuí	1958
7	P.I. José Pires Neto	Proença	1958
8	P.I. Rafael Duarte	Taquaral	1958
9	P.I. Prof. Carlos Zink	São Bernardo	1958
10	P.I. Hilário Pereira Magro Júnior	Vila Marieta	1958
11	P.I. Villagelin Neto	Nova Campinas - IAPC	1958
12	P.I. Dr. Mário Gatti	Vila Nova	1958
13	P.I. Cônego Manoel Garcia	Bonfim	1959
14	P.I. Manoel Affonso Ferreira	Vila Teixeira	1960

Durante as décadas de 1960 e 1970, mais oito parques infantis foram construídos. Junto com eles, outras instituições foram sendo criadas para assistir e educar as crianças campineiras. Nesse período, as mudanças vividas pela cidade advindas de seu crescimento urbano, juntamente com as políticas nacionais, imprimem novas características à política de educação municipal que tenta se adequar às diretrizes de expansão da pré-escola sustentadas por políticas compensatórias e de redistribuição de competências entre os entes federados, que repassam ao município a responsabilidade de realizar o atendimento pré-escolar (RAMOS, 2001. BASSETO, 2006). A seguir, no último tópico deste capítulo, trataremos das mudanças na política educacional da cidade.

1.6 A política de parques infantis a partir de 1958

Gostaríamos de iniciar a discussão desse período recuperando a última citação referente ao Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação (1955), na qual se afirma que Campinas poderia oferecer escolas e parques infantis para uma educação integral. A oferta desses equipamentos dentro da perspectiva de assistência, alimentação e recreação tornaria possível e real a formação de homens

capazes de “enfrentar as lutas pela vida, com alicerce intelectual e físico, estruturado em bases sólidas. E isto Campinas poderá realizar!” (CAMPINAS, 1955, p. 32). A aposta no potencial campineiro pode ser derivada de vários fatores, mas, de fato, no plano econômico, Campinas vivia, na segunda metade da década de 1950, um grande crescimento decorrente da atividade industrial.

Conforme propõem Badaró (1996) e Baeninger (1996), esse período pode ser compreendido a partir da política nacional de internacionalização do capital, que incentivará a instalação da indústria pesada no país[42]. Essas indústrias foram recebidas pela capital paulista e cidades próximas. Campinas, numa escala muito menor do que a capital, conseguiu atrair várias indústrias para sua região, constituindo-se como um polo de indústrias de consumo. Para Baeninger (1996), esse processo, pós 1956, rendeu à cidade a diversificação de sua atividade econômica e uma posição de destaque na produção de bens de consumo duráveis, intermediários e de capitais no interior paulista. Também se expandiram a produção de materiais de transporte, de produtos farmacêuticos, cirúrgicos e o setor eletroeletrônico (p. 49).

A forte presença da industrialização na cidade, conferindo-lhe o título de área industrial mais importante do interior de São Paulo, também resultava no crescente deslocamento da população da área rural de Campinas, para a área urbana da cidade e da capital paulista, já que a modernização da agricultura em função da atividade industrial fazia diminuir a necessidade de trabalhadores que, sem emprego, viam-se obrigados a buscar novas oportunidades nas indústrias instaladas em regiões urbanas. Campinas entrava na década de 1960 com um percentual de urbanização acima da média estadual e com uma autoimagem muito positiva sobre as condições de vida que proporcionava (BAENINGER, 1998).

Badaró (1996) observa que, com a aceleração do processo de industrialização entre 1956 e 1962, Campinas, embora assistisse ao aumento de sua população que passava a ocupar bairros mais periféricos, “conseguia, pois, acompanhar a expansão da área urbana construída, mantendo o mesmo nível quantitativo e qualitativo dos serviços públicos ofertados no período anterior (p.138)”.

42 Durante os anos de 1956 a 1961, o presidente Juscelino Kubitschek, em continuidade à política desenvolvimentista baseada na industrialização, fará a abertura para o investimento de capital estrangeiro no país. Nesse período, várias indústrias de base (automóveis, siderúrgicas etc.) serão instaladas no país, promovendo a substituição de importações. Em particular, foi um período de abertura ao capital norte-americano cuja presença na atividade econômica e cultural do país vinha crescendo desde a década de 1920 (HILSDORF,2005).

Já Rodrigues (2008) considera que esse período não só mudou significativamente a composição da população de Campinas, fruto do crescimento migratório, mas também refletiu e foi reflexo das “inúmeras mudanças no desenho e nas funções do espaço urbano” (RODRIGUES, 2008, p. 105). Representativo dessas mudanças, é o conjunto de ações desencadeadas na cidade pelo poder municipal, a partir das diretrizes traçadas no Plano de Melhoramentos Urbanos desde 1951 (Lei nº 640).

Para Badaró (1996), entre 1956 e 1962, o referido Plano de Melhoramentos Urbanos passa pelo ápice de implementação. Nesse período, Campinas viveu um acelerado processo de desapropriações e demolições no perímetro central da cidade, com o objetivo de concluir o projeto de alargamento de avenidas. Essas transformações concorreriam para a valorização imobiliária do centro da cidade e sua verticalização. Dentre as demolições, a Igreja do Rosário é bastante significativa do ponto de vista simbólico, representando o

> (…) apagamento radical e inexorável das marcas de uma cidade colonial e das suas formas de sociabilidade difusas, da escala humana de circulação, que deveria ser substituída por uma morfologia moderna, funcional à reprodução do capital, em que predominam os fluxos de alta velocidade (portanto, não humanos) no espaço-tempo das mercadorias, dos veículos automotores, símbolos altivos e *incontesti* do velho e assaz reiterado ideário da modernidade e do progresso. (…) de um lugar de encontro e de exibição pública, o centro passa a lugar perfeitamente projetado para a passagem (RODRIGUES, 2008, p. 107).

Além da demolição da Igreja do Rosário para o alargamento da Avenida Francisco Glicério, podemos citar a construção do Viaduto Cury, onde antes era uma praça. Sua finalidade foi a de ligar bairros industriais ao centro da cidade, antes sem comunicação entre si, devido à linha do trem. É também nesse mesmo período de mudanças que os nove parques infantis previstos nesse Plano são construídos. Porém, o ápice do Plano de Melhoramentos também colocaria em evidência seu esgotamento, uma vez que não instrumentalizava o poder público para enfrentar a pressão e os interesses do capital imobiliário, industrial e do transporte coletivo. “Sobre este aspecto, durante um longo período, Campinas esteve órfã de legislação urbanística que efetivamente atualizasse os dispositivos de controle sobre a produção social do espaço” (RODRIGUES, 2008, p. 114).

As desapropriações e obras do centro da cidade gerariam impostos pagos por toda a população, mas as melhorias não seriam igualmente usufruídas, pois, à

população trabalhadora somente as áreas mais distantes eram destinadas. Esse movimento de apropriação do solo rapidamente deixaria transparecer, especialmente a partir da década de 1970, os problemas sociais das periferias, onde se concentrava a população mais pobre, afastada do centro da cidade, em terrenos de menor valor, com dificuldade de acesso à rede de água encanada e com precárias condições de locomoção para o centro da cidade, ao passo que o centro se tornava mais valioso e rodeado de bairros habitados pelas classes média e alta. Ao analisar o Plano de Melhoramentos Urbanos, Rodrigues ressalta:

> É importante sublinhar que a implantação do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas, entre o final dos anos 1930 e a década de 1960 se assentou na umbilical relação historicamente construída entre o Poder Público e o capital gerado na distensão do complexo cafeeiro (reconhecido no trinômio capital industrial, imobiliário e de transportes), amplamente beneficiado por um projeto construído pelo e para os grupos econômicos e políticos dominantes, mas que se revestiu, ideologicamente, no imaginário social, como uma aspiração coletiva de progresso, desenvolvimento e modernidade, capazes de alçar Campinas à condição de grande centro urbano (RODRIGUES, 2008, p. 116).

Em 1960, Campinas tinha 219.303 habitantes, passando, na década seguinte, para 375.864. Isso representava 2,1% da população total do Estado e 4% da população do interior (BAENINGER, 1998. RODRIGUES, 2008). A modernização da agricultura da região de Campinas produzia o êxodo rural e, ao mesmo tempo, atraía indústrias agro processadoras para a região. Além disso, a partir da década de 1970, importantes indústrias que utilizavam tecnologia de ponta, como a petroquímica, em Paulínia, foram instaladas na região. A instalação dessas indústrias dava-se, em parte, pela “desconcentração industrial da metrópole de São Paulo”, que se mostrava saturada (RODRIGUES, 2008). A população campineira, nessa época, era composta de mais de 50% de habitantes não naturais da cidade, e o crescimento populacional nessa década quase dobrou - de 375.864 habitantes atinge 664.000, no ano de 1980.

A alta concentração de população urbana de Campinas e a acumulação de renda resultante de sua atividade econômica produziam diferenças sociais notáveis, e foi o crescimento populacional que tornou nítida a real falta de políticas públicas em vários setores. Nos anos 1970, além de problemas de abastecimento de

água, a cidade também irá se deparar com a formação de suas primeiras favelas. Enquanto a pobreza começa a dar sinais de ameaça ao modelo econômico, outra parcela da população tira vantagens dele, constituindo-se na classe média da cidade, ao trabalhar em postos de serviços mais qualificados do setor industrial, de pesquisa e comércio. Nesse cenário, Campinas ruma para sua metropolização. Para Rodrigues (2008), os indicadores de investimento na cidade, após a década de 1950, mostram que o Poder Público não foi capaz de manter o mesmo padrão de infraestrutura de períodos anteriores, embora tenha se mostrado muito ágil em garantir as condições que otimizaram a instalação de indústrias na cidade.

1.6.1 Expansão e diversificação do atendimento a infância

> **Um dia no Parque**
> Severino da Silva, sergipano, deixou Cachoeirinha com mulher e nove filhos menores. Enfrentou as agruras das estradas sem fim, e certo dia, baixou, exausto, no Jardim Pacaembu, em casa de um compadre. Casa de pobre é como coração de mãe: tem sempre lugar para mais um. No caso eram onze pessoas a mais. Severino ergueu um casebre quase encostado no barraco do compadre, e começou, despreparado, a dura luta pela sobrevivência na cidade grande. Roceiro de poucas letras, acabou servente de pedreiro com salário ínfimo. Os dois filhos ajudavam um pouco, fazendo carretos e limpando jardins, às vezes vendendo limões na cidade. Sorte tiveram os três do meio, Quinzinho, Raimundo e Chico, que, matriculados em um Parque estão tendo uma infância mais feliz (CORREIO POPULAR, 23 de março de 1978).

O trecho foi retirado da reportagem “A alegria mora nos parques infantis”, do jornal campineiro *Correio Popular*. A reportagem discorre sobre o que era o parque infantil, sua importância para a cidade e para as crianças, sua infraestrutura e algumas atividades desenvolvidas. Para argumentar sobre sua importância na vida das crianças, recorre-se ao exemplo da vida de Severino da Silva, que havia migrado com a família para esta cidade. Aqui chegando, instalou-se, primeiramente, na casa de um parente e, depois, “ergueu seu casebre ao lado do barraco do compadre”. A história de Severino era a mesma de muitos outros que migraram para a cidade e encontraram-na desprovida das condições para recebê-los. Baeninger (1998), acertadamente, afirma que os problemas sociais de Campinas, nesse período, foram fortemente associados ao fluxo migratório que a cidade recebia, camuflando o fato de que, em grande parte, foram os imigrantes, com sua força de

trabalho, que criaram condições para o desenvolvimento industrial de Campinas. Em 1970, afirma a autora, eles representavam 52,6% da população, em 1980, 61% (BAENINGER, 1996, p. 52).

O caso de Severino é representativo do contexto campineiro, no final dos anos 1970, e de como os parques infantis continuavam a assumir um papel importante na educação das crianças, que ficavam expostas aos mais diversos problemas sociais. Na reportagem, as crianças pobres em Campinas (como em outras cidades do país) tinham que ajudar, tinham que trabalhar, que pegar peso, que atravessar ruas e avenidas fazendo carretos. Dos nove filhos de Severino, somente três tiveram a sorte de estar na idade de frequentar o parque infantil instalado próximo a sua residência. Mas, a falta de sorte de alguns filhos de Severino seria o destino de muitas outras crianças, pois os 22 parques infantis instalados na cidade, até 1980, atendiam, no máximo, 4.000 crianças. Nesse período, dentre os 661.992 habitantes, 41.828 eram crianças entre 4 e 6 anos de idade[43]; uma cobertura de atendimento na faixa pré-escolar bastante reduzida, correspondendo, aproximadamente, a um atendimento de menos de 10% das crianças. Em 1981, os parques infantis se tornam Escolas Municipais de Educação Infantil, deixando para trás o atendimento sócio educacional dessas instituições e anunciando outras medidas para o enfrentamento da falta de atendimento às crianças nessa faixa etária. A mudança de nome indica o esgotamento da proposta dos parques infantis e a mudança de rumo da política de educação nacional para essa faixa etária.

Para entender esse processo, teremos que voltar à década de 1960, em que não só o crescimento da cidade acaba por demandar a instalação novos parques infantis, mas também a política nacional começa a imprimir diretrizes de expansão de uma pré-escola de massa para atender a uma população que, até então, não era prioridade, visto que o “déficit no atendimento da escola primária” ocupava o centro das atenções, segundo destaca Kuhlmann Júnior (2000, p. 488). Para o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024, de 1961, teria sido um

43 Fonte: IBGE e Fundação SEADE. Os dados disponíveis online para consulta se iniciam no ano de 1980, não havendo dados da população infantil de Campinas antes desse período. Permanece em aberto a necessidade de pesquisas futuras abordarem com mais precisão os dados da população infantil campineira durante o processo de industrialização da cidade, no século XX, investigando as reais condições de vida às quais as crianças foram submetidas. Um conhecimento maior sobre o modo de vida das crianças na cidade poderia trazer outras percepções ao estudo dos parques infantis em relação às demandas sociais dessa população.

marco nesse processo de expansão, uma vez que ela estabelecia (artigos 23 e 24) que as crianças menores de 7 anos deveriam receber educação em escolas maternais ou jardins de infância. Isso, segundo assinala, reforçava a tendência de aproximação dessas instituições do sistema de educação primária. Entretanto, o descaso do Estado e a falta de investimento na educação infantil tiveram como consequência a estagnação de sua expansão. Para resolver o problema de modo rápido, surgiam propostas alternativas que visavam ampliar a oferta de vagas em instituições educativas destinadas à população infantil pobre. Tais propostas, pouco ambiciosas, assumiram um caráter emergencial, sendo financiadas por verbas públicas e privadas, o que levou à fusão das políticas assistenciais e educacionais.

O texto de Rosemberg (1992) oferece elementos para pensar a relação educação e assistência, marca das políticas para a infância nas décadas de 1960 e 1970, período em que as ações de programas e projetos indicados por organismos intergovernamentais, especialmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foram apoiados pelo governo federal por meio do Ministério da Educação e Cultura, como forma de garantia de captação de recursos. A política de atendimento à infância passava a ganhar um enfoque mais assistencial e compensatório, adotando um modelo de pré-escola de massa, afastando-se, em contrapartida, de um modelo mais elitista e educacional vivenciado no âmbito da educação pré-escolar até os anos 1960.

Basseto (2006) compreende que a UNICEF e a UNESCO[44], na década de 1960, tinham discursos próximos à política do governo militar instalado após 1964. Pensar a educação como algo essencial na formação e preparação para a vida e, consequentemente, compreender a criança como chave do desenvolvimento da nação também eram ideais do Estado brasileiro da época, que tomava a infância como causa nacional.

Para Rosemberg (1992) as políticas que vão sendo pensadas e criadas para a criança pequena (pré-escolar) se aproximam de ações e projetos assistenciais emergenciais e não de educação formal e institucional. No decorrer dos anos 1970, o caráter “emergencial” das políticas sociais destinadas à infância tornou-se “alternativo”, e a assistência foi compreendida como uma política

44 O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foram criadas no contexto do pós-guerra e visavam a suplantar e assessorar programas e ações destinados à população dos países pobres do terceiro mundo. Dentre suas estratégias de atuação, os serviços ligados à saúde e nutrição, através de programas educacionais eram grandes focos de atenção (BASSETO, 2006).

“compensatória” na qual a pré-escola assumiu a função de preparação para a escolaridade obrigatória, expandindo-se a baixo custo, sem a presença de padrões de qualidade e tampouco de corpo profissional adequado. O modelo de pré-escola de massa desse período não acompanhou a destinação de verba pública específica, contando majoritariamente com espaços cedidos e corpo profissional voluntário, ou seja, com um autofinanciamento (via comunidade) ou aproveitando recursos já disponíveis (via articulação de programas) (ROSEMBERG, 1992, p. 27), o que dificultou, e até mesmo impossibilitou, sua expansão pelo Ministério da Educação e Cultural:

> Apesar de ter formulado um programa nacional de educação pré-escolar de massa, não foi o MEC que conseguiu implantá-lo na década de 70, mas sim a LBA[45], através do Projeto Casulo. Lançado em 1977, o projeto rapidamente se expandiu, ultrapassando a meta prefixada de atender 70 mil crianças no ano de implantação. Apesar de autodenominar-se Creche Casulo, o modelo mais se aproxima da pré-escola, pois oferece vagas predominantemente em meio período (quatro horas), principalmente para crianças a partir dos 4 anos. Atuando de forma indireta, repassando recursos a instituições privadas e prefeituras, a LBA conseguiu, então, implantar um programa nacional antes do MEC (ROSEMBERG, 1992, p. 26).

Para Kuhlmann Júnior (200), foi o péssimo resultado da mudança no ensino de primeiro grau que acabou por levar à necessidade de expandir o atendimento educacional na pré-escola, a fim de melhorar as carências das crianças que não conseguiam acompanhar a escola de 1º grau. Trata-se, segundo o autor, de se reavivar a “assistência científica” isolando as crianças pobres

> em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças (…) ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 490).

As palavras do autor são fundamentais e exprimem bem o que teria acontecido com os parques infantis campineiros durante a décadas de 1970, quando sua proposta vai se esgotando e cedendo lugar para a construção de uma política de pré-escola de grande expansão na década seguinte, com foco na alimentação e

45 Legião Brasileira de Assistência.

na preparação para o ingresso no primeiro grau. Foi, sobretudo, a partir dos anos 1980 que o MEC, ao lançar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar através da destinação de verba, definição de metas de atendimento e participação do MOBRAL[46], conseguiu uma efetiva expansão da educação pré-escolar

> Assim, o MOBRAL e a LBA parecem ter disputado a mesma clientela infantil, apoiando-se em instrumentos administrativos semelhantes – uma rede de profissionais vinculados à administração federal, e o repasse de verbas através de convênios – vinculados a um modelo de pré-escola centralmente definido (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.29).

A incursão na discussão sobre as políticas nacionais destinadas à infância, em particular, da pré-escola, teve o propósito de fornecer elementos para leitura das preocupações do poder público municipal e ações que foram desenvolvidas nas décadas de 1960 e 1970, as quais atingiram diretamente a proposta dos parques infantis[47].

1.6.2 Novos parques infantis e a política das Escolas Parque

> Quase todos os bairros possuem o seu Parque, que colaboram útil e decisivamente para o aprimoramento do caráter e da educação de milhares de crianças. É a vida ao ar livre, brincando e aprendendo! É a alimentação supletiva. É alegria de meninos e meninas que não vivem confinados em apartamentos, cortiços ou porões, sem ter um lugar para correr e brincar, dentro desse entusiasmo contagiante da infância (JORNAL DE CAMPINAS, 28/06/1960).

A reportagem do Jornal de Campinas, de 28 de junho de 1960, enaltecia os parques infantis existentes na cidade que, segundo o jornal, cobriam o atendimento à infância em quase todos os bairros da cidade. Mesmo apontando a intenção do poder público de continuar investindo nestas instituições, em nenhum outro momento, Campinas veria novamente a inauguração de nove unidades num curto período de tempo, como foi o ocorrido entre 1958 e 1959. A próxima unidade viria a ser construída em 1966, no distrito de Souzas (Parque Infantil Zuleika

46 Movimento Brasileiro de Alfabetização, programa criado em 1968 pelo governo federal para erradicação do analfabetismo no Brasil através da educação de jovens e adultos por um prazo de 10 anos.

47 O trabalho de Basseto (2006) se dedica a fazer uma discussão sobre a política e organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Campinas entre 1969 a 1988. A análise da autora recai sobre a sobreposição de políticas destinadas à infância.

Helimeiser Novaes) e uma outra depois, em 1968, quando começou a funcionar, em Barão Geraldo, o Parque Infantil Agostinho Pátaro.

Abriam-se dois novos parques infantis na cidade, e fechavam-se outros dois. Um deles era o primeiro Parque Infantil “Violeta Dória Lins”, que, em 19 de março de 1966, através do Decreto 2.787 teve suas atividades encerradas, cedendo lugar para a instalação da Escola de Arte. É também nesse período que o Recanto Infantil nº 4 Dr. Euclides Vieira passa a pertencer à cidade de Paulínia. Desse modo, em 1969, Campinas continua a contar com a mesma quantidade de parques infantis na cidade, ou seja, quatorze. No ano seguinte, mais quatro parques infantis são criados, todos eles localizados no mesmo terreno das Escolas Parque[48], somando-se agora, dezoito parques infantis com um total de 2.800 crianças matriculadas.

A primeira Escola Parque de Campinas foi criada em 1966, localizada no bairro Vila Rica. Recebeu o mesmo nome de “Violeta Dória Lins”, anteriormente dado ao parque infantil fechado naquele ano. As Escolas Parque foram criadas dentro de uma proposta bastante parecida em termos de infraestrutura, com a dos parques infantis e com o que já havia sido idealizado no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação de 1955, para os Núcleos de Ensino. O depoimento dado pelo Dr. Ruyrillo de Magalhães à pesquisadora Ramos (2001) enfatiza seu ponto de vista quanto à semelhança entre o projeto de Núcleos de Ensino constante no Plano Municipal de 1955 e as Escolas Parque construídas na segunda metade da década seguinte.

> Os alunos dos Parques e Recantos Infantis entrosados com os alunos das Escolas Municipais recebiam assistência pedagógica, alimentar, social, médica e dentária. Conseguimos, desse modo garantia de fato, em 1º lugar no Brasil e antes de qualquer outro Estado ou Município, os primeiros “NEBIS” - Núcleo de Educação Básica Integral, formando então aquilo que mais tarde chamou-se Escola Parque (RAMOS, 2001, p.46).

Segundo o Relatório das Atividades Desenvolvidas no ano de 1966 pelo DEDC[49], a Escola-Parque tinha sido construída em amplo terreno no bairro Vila Rica, funcionava das 8 às 17 horas, “educando intelectualmente aos alunos,

48 Essa instituição é um novo tipo de escola, pois agregava, no mesmo espaço, os primeiros anos do 1º grau e, numa outra edificação, no mesmo terreno, o parque infantil.

49 Ao findar o ano, a administração pública, ou seja, cada Departamento e Secretaria produzia um relatório das principais ações desenvolvidas durante o ano, apresentando dados estatísticos, investimentos, abertura e fechamento de serviços e unidades. O relatório era endereçado ao Prefeito Municipal. No caso desta pesquisa, consultamos, no Arquivo Municipal Público os Relatórios do exercício de 1940, 1941, 1942, 1943, 1958, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1966, 1969, 1970, 1971 e 1972. A partir dessa data, não foram localizados relatórios anuais das atividades desenvolvidas.

proporcionando-lhes merendas adequadas, exercícios físicos racionalmente dosados e propiciando-lhes, em tôdas as áreas do ensino, trabalhos de expressão" constituindo-se, deste modo, em "verdadeiro núcleo de educação básica integral". Nessa instituição, as crianças estariam em um período envolvidas com as aulas do curso primário e, no horário oposto, em outras atividades na Escola-Parque. No início de 1969, foram inauguradas mais oito escolas-parque. Em quatro delas, são também instalados os parques infantis:

> Com a instalação dos Parques Infantis junto às Escolas-Parque, aproveitando-se as próprias e adequadas instalações já existentes (salas e galpão interno, playground, piscina, teatro de arena, aparelhos recreativos, etc.) atendeu-se a uma faixa etária de crianças até então sem possibilidades de frequentar escolas ou Parques Infantis, no bairro.
> Os Parques Infantis instalados seguem a mesma orientação dos demais já existentes, funcionam em dois períodos: de 8 às 12 horas e 30 minutos e de 12 horas e 30 minutos às 17 horas, com fornecimento de merendas a todos e almoços àqueles cujas mães trabalham fora (CAMPNAS, RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, 1971, p.10).

A década de 1970 reflete um momento de várias mudanças na política educacional do município referentes ao ensino primário e à pré-escola, pois, já em 1970, as escolas-parque criadas em 1966 e em 1969 passam a oferecer apenas o ensino primário e não mais a educação integral, devido à necessidade de se aumentarem as matrículas. Para isso, tiveram que mudar o horário de funcionamento, instituindo os dois turnos, com duração de três horas cada um: das 8 às 11h e das 14 às 17. Nesse mesmo período, várias escolas municipais são cedidas para o Estado que passa a ser o maior responsável pela educação primária, ficando a Prefeitura Municipal responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade.

> Tendo encontrado uma definição clara de que ao Estado competiriam as faixas etárias de primário, secundário e superior, estabelecemos como ponto de partida que à Prefeitura caberia atuar no pré-primário, maternal e supletivo, com a finalidade de se conseguir integração e não intromissão de fôrças. Assim, sempre que num bairro houvesse necessidade de uma escola primária e a P.M. aí possuísse um prédio, cedê-lo-ia em comodato (permissão de uso) ao Estado.
> Especificando, temos que às faixas acima definidas correspondem as seguintes iniciativas: ao pré-primário, os parques infantis; ao maternal, as creches, em convênio com a Secretaria de Promoção Social; ao supletivo, a alfabetização de adultos e qualificação de mão de obra.
> Parques Infantis – Constituem uma parte da dinâmica educacional. Escolarizam a criança, na faixa etária dos 4 aos 7 anos, preparando-a para

> o primário, sociabilizando-a, assistindo-a médica, dentária e psicologicamente, neste último caso com o objetivo de fazer com que a criança ingresse “integralizada” no grau elementar (…) Ao todo são 18 parques propriamente ditos e 4 “Serviços de Parques”, funcionando êstes junto às antigas escolas parques. Em 1971 e 1972 deverão ser criados mais 12, seis por ano (CAMPINAS, RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, 1970).

O investimento na educação pré-escolar e a definição mais precisa de que a faixa etária de atendimento seria de 0 a 3 anos, na creche, e de 4 a 6, na pré-escola, resultaram nas seguintes medidas: abertura de classes de emergência nos parques infantis acompanhada da abertura de classes de pré-primário em instituições conveniadas com a Secretaria de Educação e Cultura; aumento na abertura de estabelecimentos privados de educação infantil para atender a classe média; instalação de um projeto de classe pré-primária no parque infantil, com o propósito de preparação para o ingresso no primeiro ano do primeiro grau. Nota-se também que, já em 1970, o relatório apresentava a escola parque como algo que não existia mais, embora os parques infantis a eles anexos tivessem o funcionamento normal. Segundo Basseto (2006), em 1975, as escolas parque são transformadas em escolas municipais de 1º grau (EMPG).

Embora tenha voltado sua atenção para a faixa etária da pré-escola, o poder público não cumpriria seu planejamento, de modo que os últimos seis parques infantis construídos na cidade (e não doze como previsto) seriam entregues na segunda metade da década de 1970. Nesse momento, o Recanto Infantil nº 1 já tinha encerrado suas atividades (1972) e um dos parques infantis anexo à escola parque também não existia mais (Parque Infantil do Jardim São Vicente). Desse modo, Campinas encerra sua política de parques infantis em 1981, com 19 parques e mais três anexos às antigas escolas-parque, totalizando 22 unidades que se transformaram em Escolas Municipais de Educação Infantil (Lei Municipal nº 5.157 de 10/11/1981).

O projeto dos parques infantis sofre, na década de 1970, o impacto das políticas nacionais de expansão da pré-escola de massa e das políticas compensatórias. Em 1970, a classe experimental de pré-primário em um dos parques, foi muito bem avaliada e, no ano seguinte, tornou-se realidade em todos os demais. Nota-se também que, a partir da dessa década, o parque infantil passa a corresponder, nos discursos dos relatórios elaborados pela administração pública, ao atendimento pré-primário, sendo “parte da dinâmica educacional” (CAMPINAS,

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, 1970). A educação dessa faixa etária passa a fazer parte do processo de escolarização, devendo, por isso, preparar a criança para a etapa subsequente.

Na perspectiva da educação compensatória, Ramos (2001) mapeia ainda neste período outras ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como a reestruturação do programa de Educação Alimentar da pré-escola, ligado ao programa nacional (RAMOS, p. 82). O caráter compensatório da instalação das classes de pré-primário nos parques infantis é assunto tratado na reportagem do *Correio Popular,* de 1979, com o título “A pré-escola é mais importante do que se pensa”.

> Segundo o INEP-MEC, 74 [em 1974], dois milhões e meio de crianças brasileiras, cerca de 40 por cento dos alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental, são reprovados anualmente na passagem para o segundo ano. Duas medidas impõem-se, como as mais produtivas e consistentes, a médio e longo prazo, para a funcionalidade do sistema educacional:
> - adequação do ensino de 1º grau às características individuais dos educando e às peculiaridades e exigências da comunidade;
> - oferecimento às crianças em idade pré-escolar de oportunidades de realização que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e que lhes proporcionem condições adequadas para o ingresso no 1º grau.
> (…) Você já ouviu falar em “educação compensatória”? Trata-se de um programa de prontidão para a escolaridade, atingindo crianças de menos de sete anos de idade “que poderão ser tidas como parte integrante do ensino de 1º grau, por expressarem um ensino primeiro no contexto de ensino de 1º grau”.
> A matéria já foi regulamentada pelo Conselho Estadual de Educação e programas de educação compensatória já estão sendo oferecidos pelos poderes públicos estadual e municipal às crianças de 5 e 6 anos de idade, cultural e economicamente carentes (p.18).

Nos últimos dez anos de funcionamento, os parques infantis passam a conviver com as pressões da preparação para o ensino primário. No entanto, o trinômio “educar, assistir e recrear” continua expressando sua identidade, mas o termo “assistir” passa a ter uma conotação de compensação de carências, resumidas na oferta de alimentação, assistência dentária e acompanhamento médico. A recreação continuava a ter um lugar importante no projeto de educação da infância, assumindo uma posição de utilidade à aprendizagem das crianças, educar continuava significando uma formação moral e cívica, mas, a partir da década de 1960, dentro da perspectiva do governo militar e, mais fortemente, na década de

1970, também passou a significar uma ação mais específica voltada aos primeiros contatos com a alfabetização.

Essa reportagem do *Correio Popular* resume bem o sentido de uma educação integral assumida pelos parques infantis nos últimos anos de sua existência: “oferecimento às crianças em idade pré-escolar de oportunidades de realização que possibilitem o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e que lhes proporcionem condições adequadas para o ingresso no 1º grau”. (1979, p. 18)

Assim, o estudo dos parques infantis em Campinas, como uma política de atendimento à infância integrada à política educacional do município e do governo federal evidencia que essas instituições foram planejadas e assumidas pelo poder público municipal como um modelo institucional capaz de atender aos interesses de diversos segmentos. Abrigou práticas médicas que visavam a educar o comportamento das crianças e das famílias. Respondeu ao interesse do poder público quanto ao planejamento urbano e à preocupação em garantir a continuidade do processo de crescimento e industrialização da cidade, tirando as crianças da rua e disciplinando seu lazer. Permitiu que os profissionais da educação física atuassem na educação do corpo e da moral das crianças com vistas à formação de um homem saudável e civilizado, útil à sociedade. Atendeu a um projeto educacional interessado em formar o espírito cívico e os princípios morais que disciplinavam as atitudes dos sujeitos, adequando-os ao regime político. Respondeu também à demanda da população trabalhadora que tinha o direito de contar com uma política pública destinada ao cuidado e educação dos seus filhos. E, ainda, respondeu aos interesses dos educadores que tinham espaço nos parques infantis para experimentar várias pedagogias.

Consideramos que um dos fatores que foram imprescindíveis para que o parque infantil pudesse responder a diferentes interesses foi seu espaço físico, capaz de proporcionar uma diversidade de práticas consideradas importantes na educação da infância.

Capítulo II

Um grande gramado, cercado por sebes vivas e com uma pequena edificação: um projeto educativo expresso nos espaços do parque infantil.

UM PARQUE INFANTIL

> Gostaríamos de ter visitado todos os parques Infantis da "Cidade Princesa" e assim, oferecer aos leitores de "o mais completo" um relato geral de tudo quanto pudéssemos observar. Entretanto, isto não nos foi possível e assim sendo passaremos a expor o que contém o Parque Infantil "Celisa Cardoso do Amaral", o qual, segundo já mencionamos, foi por nós visitado.
>
> Conta aquele recanto com gabinete dentário funcionando diariamente, sendo seu responsável o Dr. Brasil M. Campos; sala médica, na qual o Dr. Mario Pagano consulta as crianças duas vezes por semana, nos casos de necessidade. Ainda na parte interna, conta o Parque Infantil "Celisa Cardoso do Amaral" com uma biblioteca e sala de jogos.
>
> Nas dependências exteriores, pudemos notar a existência de magnífica piscina, com as dimensões de 10 x 20 m, com 0.50m e 1.50m de profundidade. Está ali montado também um teatro ao ar livre para os dias de festas.
>
> Além da piscina, contam as crianças para a sua parte recreativa, com quadras de voleibol e basquete, gangorras, balanças, escorregadores, etc. Anexo ao parque, existe uma chácara, com pomar e criação de abelhas, o qual também é frequentado pela garotada.
>
> Em linhas gerais, ali está o que quase todos os Parques Infantis possuem. Uns contam com outros melhoramentos, outros não... Porém, a finalidade é uma só e a organização é algo de notável (GAZETA ESPORTIVA, 11/10/1956).

O trecho acima constitui a segunda parte da reportagem do jornal *Gazeta Esportiva,* de 1956, sob o título "Campinas prima pela organização de seus parques infantis", encontrada no arquivo do antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink. A primeira parte foi transcrita e discutida no capítulo anterior, que tratou da política de educação da infância de Campinas da qual os parques infantis faziam parte. O

objetivo deste capítulo é analisar o espaço físico dos parques infantis como um elemento constitutivo de sua proposta sócio educacional. O trecho da reportagem que ora destacamos nos remete à dimensão que o espaço físico tem na implementação do projeto educacional desta instituição. A forma como é feita a descrição dos ambientes do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, na reportagem de 1956, enfatiza e valoriza o que cada um dos espaços possibilita em termos de assistência, educação e recreio.

O gabinete dentário e a sala médica são apresentados, juntamente com os responsáveis pelo serviço e a periodicidade do seu funcionamento. Na “magnífica” piscina e outras instalações da área externa, era realizada a recreação. Também a biblioteca, sala de jogos e o pomar frequentado “pela garotada” não passaram despercebidos na hora de descrever as dependências dessa instituição, o que evidencia que todos esses espaços configuravam um lugar construído apropriadamente para educar, recrear e assistir as crianças. A reportagem não apenas descreveu a estrutura arquitetônica, mas destacou como, a partir dela, o projeto assistencial e educacional dessa instituição se concretizava. Ao enaltecer o trabalho desenvolvido no parque e em suas dependências, a reportagem funciona como uma propaganda dessa instituição, reforçando a premissa de que sua estrutura física é um de seus pontos “altos”, o que permite a oferta de vários serviços, afirmando o quão potente é um parque infantil para o atendimento à infância.

Essa estrutura arquitetônica valorizada na reportagem tem como característica predominante um amplo espaço ao ar livre com equipamentos de recreação para as crianças, tais como piscina, balanços, gangorras, tanque de areia. Dentro desse grande terreno, encontra-se uma edificação com as salas médicas, o gabinete dentário e a secretaria, (onde médico, dentista, diretora e escriturário deveriam desempenhar parte de suas atribuições[50]), além de sanitários, uma cozinha pequena e um galpão central para servir as pequenas refeições. Basicamente, essas características estruturais acompanharam o projeto dos parques infantis durante todo o período de sua existência.

É necessário ter em vista que partimos do pressuposto de que a arquitetura do parque infantil foi planejada e projetada para atender aos preceitos médicos,

50 Estamos nos referindo aqui aos profissionais que deveriam atuar nos parques infantis conforme determinado pelo Decreto nº360 de 1951, já discutido no capítulo anterior.

urbanísticos e educativos de um determinado momento histórico e foi sofrendo adaptações para atender às exigências que foram se impondo em diferentes épocas durante sua atividade. Desse modo, a arquitetura dos parques infantis pode dizer muito sobre sua proposta educativa, sobre o que e como se esperava que o trabalho de assistência e educação fosse desenvolvido com as crianças (SOUZA, 2005). Na arquitetura, projetaram-se concepções de criança, educação e infância, que tinham como cenário a cidade que se industrializa.

Essa perspectiva vai ao encontro da linha de pensamento de Viñao Frago (1998). Para ele, nossa forma de pensar, ver o mundo e interpretá-lo é atravessada pelas experiências que temos nos espaços que habitamos. Esses locais, todos eles, educam-nos e nos ensinam a interpretar o mundo. Entretanto, diferentemente dos outros, o espaço educativo é propositalmente organizado e projetado para coordenar nossa interpretação sobre o mundo. Ou, nas suas próprias palavras: “com isso, quero dizer, num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para este fim” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 69). Logo, o espaço juntamente com o tempo são elementos básicos, constitutivos da atividade educativa.

Com base na perspectiva teórica desse autor, propomos pensar o parque infantil também como um lugar[51] próprio para atender à infância de um modo multifacetado, pois lhe são oferecidas, no mesmo local, práticas educativas, recreativas e de assistência médica, dentária e alimentar. Como espaço específico, essa instituição tinha uma arquitetura que a distinguia da escola primária, uma vez que, em suas dependências, não se encontrava o espaço da sala de aula típico e característico dos prédios escolares de educação primária. Vale ressaltar que uma das características marcantes da organização escolar no século XX, seja nos grupos escolares ou em escolas isoladas, foi a separação das crianças por idade, enquadrando-as em séries (VIÑAO FRAGO, 1998) e, nesse sentido, as salas de aulas passavam a abrigar os grupos de crianças organizados de acordo com sua idade e série. No parque infantil, além da ausência do espaço denominado de sala de aula, as crianças eram divididas em apenas dois grupos (de 03 a 07 anos e de 08 a 12 anos), os quais se revezavam na utilização dos espaços do parque infantil.

51 Para Viñao Frago (1998), é necessário fazer uma diferenciação entre as palavras espaço e lugar. O espaço, para o autor, é como uma materialidade imaginada, projetada, e sua ocupação, utilização, o constitui como lugar. Trata-se de um salto qualitativo, em que o espaço é como um suporte sempre disponível em converter-se em lugar a partir da atividade humana que abriga.

A ausência da sala de aula na arquitetura do parque infantil contribuiu para demarcar, desde a década de 1930, sua especificidade perante a instituição educativa. Se a escola é pensada e assumida como o lugar do ensino sistematizado, o parque infantil foi lugar onde, antes de ingressar na escola primária, ou paralelamente ao ensino formal (no caso dos que já frequentavam a escola regular), a criança tinha outras experiências importantes para sua educação, num sentido mais amplo do termo, no sentido da formação física, moral e social.

A distinção que o espaço do parque infantil tem em relação a outras instituições indica que ele adquiriu uma autonomia / importância a partir do reconhecimento social da atividade educativa que lhe foi atribuída. Em outras palavras, o fato de o parque infantil ter um prédio próprio para suas atividades, pensado e construído exclusivamente para tal fim, diz muito sobre a relevância de suas funções perante a sociedade. Na tarefa social de cuidar e educar as crianças, o parque infantil recebeu lugar de destaque na trama urbana, disputando e mantendo uma relação de ambiguidade no que se refere ao espaço do lar, ora contrapondo-se a ele, (VINÃO FRAGO, 1998, p. 74), ora pretendendo ser sua extensão, “um verdadeiro lar supletivo”, como afirmado no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação (CAMPINAS, 1955).

Olhar para o espaço dessa instituição, portanto, requer compreendê-lo como parte da materialidade em que a atividade educativa se desenrola e, para interrogá-lo, temos que lançar mão de várias perspectivas: percebê-lo como algo projetado/imaginado, como um modelo institucional que se baseia em discursos de médicos, higienistas, urbanistas e pedagogos; uma criação de um modelo oficial; percebê-lo como possibilidade e limitação das experiências e práticas educativas; como um lugar que produz sentidos tanto para o que está dentro como para o que está fora do espaço institucional, cabendo-nos perguntar o que pode representar as crianças estarem dentro do parque infantil. Por que frequentar o parque seria melhor do que ficar fora dele? São esses sentidos culturais e sociais que sua estrutura física ajuda a construir (VIÑAO FRAGO, 1998).

Para compreender o sentido da instituição, Viñao Frago propõe ser necessário situarmos o que há fora e o que há dentro desse espaço fechado, cercado e de entrada controlada. Dentro dele, conforme várias reportagens que o abordaram, encontramos ar puro, árvores de várias espécies, equipamentos para a recreação dirigida. Encontramos, ainda, segurança, acompanhamento médico e

odontológico, enfim, atividades apropriadas para o considerado saudável desenvolvimento físico e moral das crianças. Em contraposição a isso, do lado de fora, um garoto que acorda e vai brincar na rua fica exposto a vários perigos: “este petiz sujeitar-se-á a andar na companhia de todos que, a exemplo de si, também o fazem...além de aprender maus costumes… poderá contrair moléstias” (GAZETA ESPORTIVA, 1956). As doenças não são só provenientes da falta de hábitos higiênicos, mas também da poluição do ar. A rua - e, neste caso não qualquer rua, mas aquela dos bairros populares, onde as mães deixam seus filhos porque precisam trabalhar - é compreendida como um lugar de perigos físicos e morais.

Assim, é válido observar que o espaço do parque infantil não era neutro; ele trouxe implícito na sua arquitetura um modo de ver o mundo, e constituiu-se “num elemento significativo do currículo, independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso” (VIÑAO FRAGO, 1998, 78). Como linguagem, experiência e aprendizagem, o espaço é parte do processo educativo. Como afirma Escolano (1998):

> A arquitetura escola é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (p. 26).

Logo, Escolano oferece elementos que permitem olhar para a arquitetura do parque infantil como uma materialidade que educa e que é, portanto, parte de um currículo. Ao ser parte do projeto educativo, ela não só viabiliza as práticas educativas, como dá forma à experiência. A arquitetura desse local limita, possibilita e convida as práticas educativas a se efetivarem ou não. De forma que, ao propor que pensemos no espaço institucional como parte do currículo, tanto Escolano (1998) como Viñao Frago (1998) provocam a indagação sobre quais saberes e valores estão povoando o parque infantil a partir da configuração espacial que recebeu. Essa configuração espacial não diz respeito apenas ao ambiente interno da instituição, mas, primeiramente, ao local onde foi instalada, ao que está em seu entorno, às relações que mantém com a comunidade, ao que ela representa naquele espaço.

> Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planificado ou como uma instituição marginal e excrescente (ESCOLANO, 1998, p. 28).

No roteiro que propõe para a análise espacial da instituição educativa, Viñao Frago (1998) indica que, em primeiro lugar, olhemos para sua localização e, num segundo momento, para a organização espacial da instituição, sua configuração interna (zonas edificadas e não edificadas; áreas de transição como corredores; portas, passagens), buscando compreender a estrutura em seu conjunto. Posteriormente, indica que se focalizem os detalhes dos ambientes, a distribuição dos móveis, a decoração, símbolos, objetos, que nos auxiliem na compreensão da escolha didática e metodológica que está subsidiando as práticas educativas. Como observa o autor, o espaço não é apenas uma paisagem, um pano de fundo para as ações,

> (…) em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 64).

Ao considerarmos a importância da arquitetura do parque infantil no seu projeto educacional, tomamos o roteiro proposto por Viñao Frago (1998, p. 75) como base para organizar nossas reflexões, buscando abordar os três aspectos por ele sugeridos: a localização e as indicações em relação ao terreno apropriado para os parques infantis; a organização interna que se desdobra no espaço verde, equipamentos para recreação e a edificação, e, por último, os móveis, objetos que compõem as salas e ambientes internos de uso das crianças.

Começaremos abordando o projeto arquitetônico do parque infantil como uma idealização do final da década de 1920 e início de 1930, em São Paulo, e que demandaria atenção e planejamento do poder público municipal, em Campinas, a partir de 1940, quando as primeiras instituições foram construídas na cidade. Após esse primeiro momento, na década de 1950, o Departamento de Ensino e Difusão Cultural responsável pelos parques infantis, produziu dois documentos (um protocolo solicitando reserva de área, de 1952, e o Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, de 1955) que nos possibilitaram analisar como as novas

construções foram idealizadas. Num processo de planejamento que durou cerca de 7 anos, o Parque Infantil Professor Carlos Zink ganhou uma planta arquitetônica em 1957, executada, em 1958. Por meio dessa trajetória de planejamento, buscamos compreender como as indicações quanto a localização, terreno, parte edificada e equipamentos de recreação participaram do seu projeto educacional.

Para uma aproximação com as formas de apropriação desse espaço, ou seja, os modos como os sujeitos transformam o espaço em lugar, habitando-o e atribuindo sentidos as ações que ali desenvolvem, recorremos a um conjunto fotográfico preservado pela referida instituição.

2.1 Os parques infantis: estilo e estética próprios

Na cidade de São Paulo, os primeiros parques infantis foram cuidadosamente projetados. O arquiteto Niemeyer (2002) considera que, dentre os fatores que diferenciavam os parques infantis de outras instituições está sua arquitetura, com uma tipologia própria para o lazer da população trabalhadora. Para ele, o parque infantil chamava a atenção na cidade, com sua grande área verde, arborizado, ocupando uma quadra inteira; tinha um forte impacto visual (NIEMEYER, 2002, p. 104); fazia contraste com as habitações, ruas e outros edifícios que se erguiam ao seu redor. Trata-se de um modelo específico de arquitetura que está “mergulhado num campo ideológico-disciplinar que acompanhará as políticas de urbanização da cidade” (NIEMEYER, 2002, p. 15).

Além disso, o autor aponta que a política de parques infantis mantinha entrosamento com a política de urbanização, uma vez que tinham um lugar de destaque na “trama urbana” (DANAILOF, 2006; NIEMEYER, 2002). A começar pela localização, pois o terreno era escolhido, de forma planejada, dentre os bairros populosos e, uma vez instalados, os parques tinham como função oferecer lazer dirigido para as crianças e jovens da região, o que o autor chamou de “lazer de massa”. No que se refere às demandas da população, não podemos deixar de observar que os parques infantis, como uma política de lazer da cidade de São Paulo, nasciam das reivindicações dos trabalhadores quanto ao direito de poder usufruir, em suas horas livres, de espaços com vegetação adequados para o descanso e atividades esportivas. Como forma de controlar o lazer da classe

trabalhadora, vários espaços com recreio dirigido foram criados, dentre eles, os parques infantis (NIEMEYER, 2002)[52].

Como resposta para enfrentar os problemas que emergem como consequência dos processos de urbanização e crescimento da industrialização, os parques infantis refletiam em sua arquitetura diferentes propósitos e idealizações, entre elas: as indicações médico higienistas; as idealizações dos intelectuais da educação atuantes na época, destacando-se a participação de Fernando de Azevedo[53], na construção da proposta dos parques infantis; as intenções de formar o corpo e o caráter através da educação física e a idealização do próprio Mário de Andrade, que via no parque infantil uma forma de propor que a cultura popular fosse exposta e valorizada. “Para Mário de Andrade, esse projeto significaria a possibilidade concreta (…) de transmitir à cidade de São Paulo a tradição das práticas e costumes originais do Brasil, visando à sua preservação (DANAILOF, 2006, p. 54).

As aspirações de Mário de Andrade derivam, em parte, de um movimento mais amplo do qual ele participava. Trata-se das ideias e pretensões de um grupo de intelectuais paulistas “egressos do movimento modernista, que se reuniam semanalmente em serões regados a vinho, música e discussões intermináveis” (DANAILOF, 2006, p. 53), durante a década de 1930. Integravam esse grupo, além do próprio Mário de Andrade, Paulo Duarte, redator chefe do jornal *O Estado de São Paulo*, Plínio Barreto, Anhaia Mello e Fernando de Azevedo, entre outros. Os dois

52 Não é demais explicar que, no auge do capitalismo industrial, as longas jornadas de trabalho as quais estavam submetidos os operários resultaram em conflitos e reivindicações sindicais pelo direito ao descanso e a horas livres numa contraposição e questionamento à ociosidade de que desfrutava a elite. Foi, sobretudo, na virada só século XIX para o XX que o progresso científico aplicado à industrialização, somado à intensificação das organizações sindicais, efetivamente, permitiu uma redução na jornada de trabalho. O tempo livre dos trabalhadores, uma real condição das primeiras décadas do século XX, não resultava apenas da conquista de um direito, mas da própria mudança de mentalidade sobre o papel do descanso e do lazer, vistos como um elemento que trazia benefícios ao próprio processo econômico. Nesse sentido, ao invés de divertimentos, vistos como “degradantes de personalidade” (NIEMEYER, 2002, p. 38), as horas livres passam por um lento processo de institucionalização que investirá no disciplinamento das atividades de lazer com vistas à formação de uma mão de obra saudável e moralizada, através de práticas esportivas, exercícios corporais e do contato com ar puro e vegetação (NIEMEYER, 2002; DANAILOF, 2006).

53 Fernando de Azevedo foi professor universitário da Universidade de São Paulo e dirigente de instrução pública do Distrito Federal e depois de São Paulo. Intelectual influente tinha participação ativa nos manifestos que buscaram reformar a educação. Foi redator e o primeiro signatário da carta “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Esse manifesto foi assinado por 26 intelectuais da elite brasileira da época. Através dele, expressava-se uma proposta de reorganização da política educacional sob os ideais liberais, traduzidos na bandeira de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Segundo Niemeyer (2002) e Faria (2002), Fernando de Azevedo teve um importante papel na idealização dos parques infantis e teria participado disso ativamente, construindo a matriz arquitetônica dos parques infantis em São Paulo, na década de 1930.

últimos em especial (Anhaia Mello e Fernando de Azevedo) são considerados idealizadores dos parques infantis. Anhaia Mello, renomado urbanista de São Paulo, vinha proferindo palestras, desde o final da década de 1920, sobre o tema do recreio ativo baseado no modelo americano, era adepto da proposta dos playgrounds como equipamentos públicos destinados à recreação infantil. (DANAILOF, 2006; ROGH & SALGADO, 2016).

> O conceito de parque infantil evoluíra, segundo Anhaia Mello, e deveria acompanhar o ritmo de desenvolvimento e progresso da cidade. Esse espaço não significaria apenas um ideal estético, mas seria destinado 'ao recreio ativo de todas as classes da população e de todas as idades, desde a criança de idade pré-escolar até o adulto'. Conforme cita o urbanista, 'o tapete de relva transformou-se no playground, no *play-field*; o lago, na piscina ou no *skatinpound*'" (DANAILOF, 2006, p. 61).

Na verdade, Anhaia Mello assumiria junto com Fernando de Azevedo a necessidade de projetar e construir espaços de recreação higiênicos e apropriados para jovens e crianças. Desse modo, "acentuando a importância da dimensão simbólica e formativa, o caráter nacional projetar-se-ia tanto na estrutura arquitetônica, que deveria ser 'abrasileirada', como nos conhecimentos ensinados, tendo como princípio a adoção e a restauração da cultura popular" (DANAILOF, 2006, p. 62).

Niemeyer (2002) considera que os parques infantis tinham um projeto educativo "lapidado pelos ideólogos do escolanovismo". Tal delineamento não demonstrava contradição alguma com o de modernização por meio de uma sociedade higienizada e educada; algo que se pretendia para a cidade de São Paulo. Para Carvalho (1993), a geração de educadores que fez parte do movimento da Escola Nova, sob a bandeira de um sistema único de ensino e de uma escola pública laica, gratuita e obrigatória teve como inspiração a possibilidade de a escola ajudar a construir uma sociedade moderna capaz de organizar o trabalho nacional, fazer do "brasileiro doente, apático e degenerado (…) virtual trabalhador dócil e produtivo" (CARVALHO, 1993, p. 12). Nota-se que o movimento escolanovista foi constituído por um grupo de intelectuais liberais que estavam assumindo funções e cargos estratégicos nos órgãos da administração pública onde buscavam reformar a educação, construindo e autopromovendo um discurso de ruptura com o modelo educacional anterior, chamando-o de tradicional em contraposição ao moderno que estavam idealizando. A atuação de Anhaia Mello, Fernando de Azevedo e até

mesmo de Mário de Andrade, embora com contribuições específicas quanto ao projeto dos parques infantis, deve ser percebida dentro de um jogo político de que estes e outros intelectuais fizeram parte no momento em que se buscou instituir novos poderes políticos e para o qual a educação nacional era lugar de disputa (CARVALHO, 1993).

Ancorado nos ideais desses intelectuais, o projeto arquitetônico dos parques infantis na cidade de São Paulo assume, desta forma, uma estética racional de funcionalidade, em que diversos serviços pudessem ser oferecidos e, ao mesmo tempo, assume também algumas das características do movimento modernista, o qual tinha em Mário de Andrade um de seus grandes idealizadores. Via movimento modernista, a arquitetura de 1930 refletia o entusiasmo nacionalista e a busca de traços modernos, sem apagar os traços da cultura brasileira. Esta era sua tônica. Na busca por uma brasilidade, esse movimento reagia à influência da cultura dos imigrantes, um contingente populacional responsável por adensar as periferias e formar novos bairros populares.

O movimento modernista, que também visava à retomada dos valores pátrios e cívicos, buscava resgatar a cultura brasileira por meio de várias formas da música, da dança, do teatro, dos jogos, do folclore e também da arquitetura em estilo “neocolonialista”, sendo essas manifestações defendidas por Mário de Andrade e Fernando de Azevedo para os parques infantis “como obras a serem preservadas e, com elas, o conjunto de elementos nacionais persistiria ao longo do tempo” (DANAILOF, 2006, p. 66).

O estilo neocolonialista, carregava forte “identificação com esse processo de valorização do elemento nacional” (NIEMEYER, 2002, P. 113) e tinha como característica reproduzir alguns traços que lembrariam o período colonial, tais como telhas romanas, portões de ferros forjados, colunas ornamentadas etc., mesclados com os traços mais modernos, que remetem a linhas retas e uniformes, baseadas nos blocos de concreto armado industrializados.

Assim idealizados, os primeiros parques infantis de São Paulo são projetados e construídos. Sobre a unidade de Santo Amaro, observa Niemeyer (2002, p. 105): “construções pioneiras, esses modelos caracterizavam-se pela restrição do programa arquitetônico e consequente exiguidade das proporções edificadas, vindo a constituir o que poderíamos chamar de fase preliminar do programa”. As proporções a que se refere o autor podem ser observadas pelos

números: num terreno de aproximadamente cinco mil metros quadrados, a edificação tinha 278 metros quadrados. Nas décadas seguintes, com a construção de um grande número de novas unidades em São Paulo e já na gestão de Mário de Andrade, os parques infantis adotaram como modelo arquitetônico uma edificação bem maior, tendo em vista acomodar melhor os serviços de assistência oferecidos tais como o atendimento médico e dentário com salas próprias para cada um desses serviços.

Tudo no parque infantil, na gestão de Mário de Andrade, era planejado, sua localização, suas dependências, os brinquedos e equipamentos para a prática de exercícios físicos, até mesmo as árvores, identificadas com nomes indígenas, faziam parte de sua proposta. Essa arquitetura, como um modelo de tipologia próprio de padrão estético modernista e funcional, representa, para Niemeyer (2002), uma experiência sem precedentes quanto ao direito das crianças da classe trabalhadora ao lazer. Um direito conquistado num raro momento de exceção, em que a política pública busca atender às demandas sociais, tendo em vista as pressões dos trabalhadores e a organização sindical que ganhava força.

Do ponto de vista do atendimento à infância, Faria (2002) considerou que a estrutura arquitetônica dos parques era um dos pilares desse projeto educacional que se distinguiu do modelo escolar por não possuir sala de aula e pelo fato de as crianças não serem divididas por faixa etária e série. No parque infantil, as crianças conviviam misturadas entre si (os mais velhos junto com os mais novos)[54]. O parque infantil, na perspectiva de Faria (2002), foi um espaço projetado para oferecer um atendimento complexo à infância:

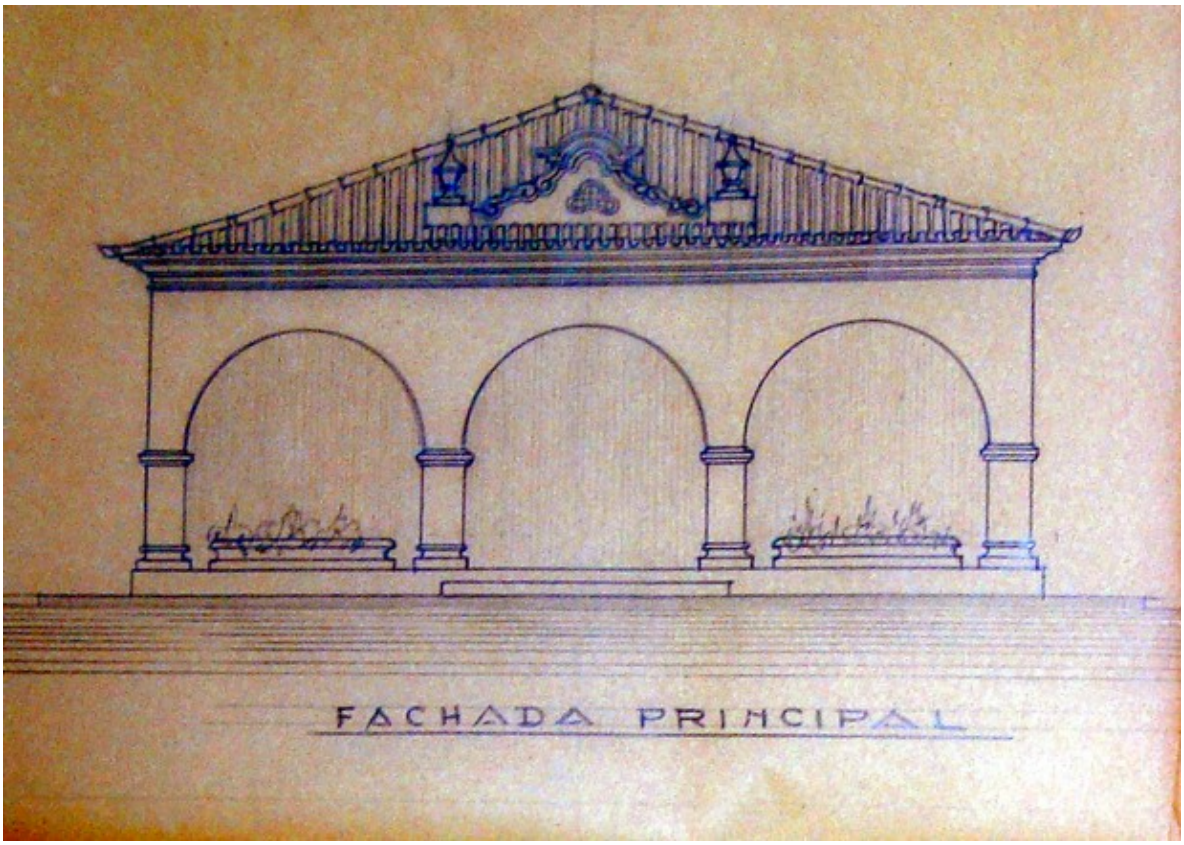
> As atividades desenvolvidas no PI [Parque Infantil] garantiam um trabalho integrado em vários níveis: a criança, o jogo, a cultura, a educação e a saúde estavam ali sempre juntos, e o PI, por sua vez, estava harmonicamente integrado ao DC [Departamento de Cultura] (aos campos de atletismo, divertimentos públicos, bibliotecas, documentação social etc.), ao Departamento de Higiene e à Divisão de Saúde e, além disso, fazia parte da política de urbanização da cidade desenvolvida com um **plano de conjunto** pelo prefeito Fábio Prado (FARIA, 2002, p.129-130, grifos meus).

54 Em Campinas, como já comentamos anteriormente, essa forma de organizar as crianças (todas juntas e misturadas num único grupo) é representativa do modo de funcionamento do parque infantil durante a década de 1940, pois, o decreto nº360 de 1951 definia que as crianças fossem organizadas em dois grupos etários (de três a sete anos e de oito a doze anos de idade). Conforme o parque infantil vai deixando de atender as crianças mais velhas, os grupos vão ficando cada vez mais homogêneos, com crianças de idades mais aproximadas.

Em Campinas, para a construção dos primeiros parques infantis, estudada por Ramos (2001), Basseto (2006) e Leme (2008), foi adotado um modelo arquitetônico e educativo muito semelhante aos primeiros parques infantis paulistanos. O primeiro parque de Campinas, inaugurado em 1940, foi projetado pelo engenheiro arquiteto Carlos Alberto Gomes Cardim Filho[55], chefe da Seção de Urbanismo da Prefeitura de São Paulo (Relatório das Atividades Desenvolvidas no Ano de 1940) e colaborador direto do prefeito Francisco Prestes Maia, engenheiro-arquiteto que tinha desenvolvido em Campinas (1934-1938) as propostas que deram origem ao Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas de 1938.

55 Carlos Alberto Gomes Cardim Filho vem de uma família de ilustres. Seu pai foi professor da Escola Modelo Prudente de Moraes e trabalhou de 1908 a 1913 no Espírito Santo, onde reorganizou o ensino primário e secundário do estado. De volta a São Paulo, foi um dos fundadores da Academia de Belas Artes de São Paulo em 1925. Seu tio, Pedro Augusto Gomes Cardim, foi diretor do *Correio Paulistano* e o principal idealizador da Academia de Belas Artes de São Paulo, além de seu primeiro diretor. Cardim Filho ingressou em 1918, na Escola Politécnica, e, mais tarde, formou-se no curso de engenharia civil. Ainda na Politécnica, filiou-se às ideias republicanas e abolicionistas. Em 1924, ingressou na prefeitura de São Paulo e, de 1935 a 1937, participou do Serviço de Prédios Escolares da Diretoria do Ensino da Secretaria da Educação e Saúde Pública, quando estudou novos tipos de escolas optando pelo estilo modernista. De 1938 a 1945, foi colaborador próximo do prefeito Francisco Prestes Maia, tendo participado da implantação do Plano de Avenidas da cidade de São Paulo feito pelo próprio Prestes Maia em 1930. Fonte: FICHER, Sylvia. **Os arquitetos da Poli:** ensino e profissão em São Paulo. São Paulo, Edusp, 2005.

Figura 4. Fachada principal do Parque Infantil do Cambuí.



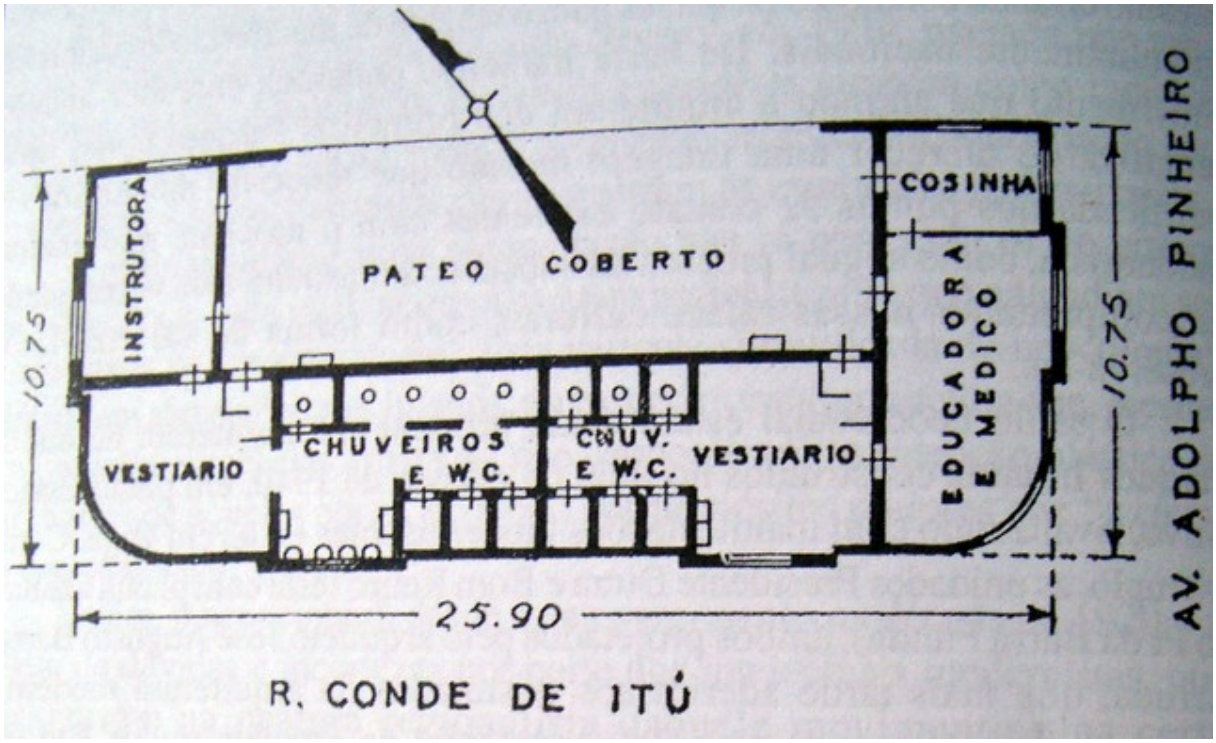
Fonte: Arquivo Municipal. 1950.

A fachada principal do primeiro parque infantil recebeu um ornamento bastante similar às descrições feitas sobre o estilo neocolonial adotado no parque infantil de São Paulo. Localizado numa grande praça no bairro Cambuí (Praça de Imprensa Fluminense), o primeiro parque infantil atendia tanto as crianças das classes média e alta da cidade como também os filhos dos empregados da região (LEME, 2008). Ali encontravam-se árvores de várias espécies, catalogadas e identificadas pelo nome científico e popular. A pequena edificação tinha um grande salão central, e, ao seu redor, ficavam, as salas para biblioteca, médico, dentista e o depósito. No lado oposto, sala para professores, com chuveiro anexo, cozinha e copa (RAMOS, 2001).

> Em contato com uma planta geral do Parque Infantil de Santo Amaro - São Paulo, uma imagem muito semelhante às traçadas nos Parques Infantis de Campinas, nos mostra que os Parques Infantis Paulistas foram construídos em grandes terrenos escolhidos entre os bairros operários, em grandes espaços abertos, com uma pequena edificação coberta dividida em um salão central ladeado por uma sala de instrutores, sala de educadora e do

> médico, cozinha, dois vestiários com chuveiros e banheiro, o que tornava os Pis [Parques Infantis], de acordo com Faria, “completamente diferentes da sala de aula, do modelo escolar” (RAMOS, 2001, p.16).

Figura 5. Projeto e Implantação do Parque Infantil de Santo Amaro (década de 1930): série pioneira.



Fonte: NIEMEYER, 2002, p. 116.

A distribuição das dependências do parque do Cambuí também correspondia ao desenho da planta dos primeiros parques infantis paulistanos que, segundo Niemeyer (2002), ainda não eram os modelos mais complexos de instalações. A afirmação de Ramos (2001) deixa notória sua concordância em relação à simplicidade deste edifício.

O segundo parque infantil de Campinas, inaugurado em 1942, foi projetado pela Diretoria de Obras e Viação da Prefeitura Municipal e tinha uma estrutura física idêntica à do pavilhão central do Parque Infantil do Cambuí, contava com “um salão central, ladeado por salas para biblioteca, médico, dentista, professora, copa e cozinha, instalações sanitárias para os dois sexos” (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ANO DE 1941). A pequena edificação com salas para a atuação de diferentes profissionais (instrutores, educadores, médicos e

cozinheiras) deu materialidade à proposta de ações integradas de atendimento à infância, mas, numa estrutura bem simples.

Para Tonolli (1996), Ferreira (1996) Ramos (2001), Basseto (2006) e Leme (2008), a semelhança dos primeiros parques infantis de Campinas com os parques infantis de São Paulo não se restringe à questão arquitetônica, mas se refere aos objetivos dessa instituição em Campinas. Vale lembrar que a semelhança, como buscamos evidenciar no capítulo I, não era casual, ela foi fruto do investimento feito pelo DEF-SP em instalar os parques nas cidades do interior, em resposta ao crescimento urbano da cidade, que demandava, por parte da classe trabalhadora, tempos e espaços para seu lazer.

Entre 1938 a 1945, o prefeito da cidade de São Paulo, o engenheiro arquiteto Prestes Maia priorizou as grandes obras viárias, as quais havia idealizado na década de 1930. Durante esse período, não há investimento nos parques infantis que só voltaram a ser construídos após esse período[56]. Os novos parques infantis, construídos após a segunda metade da década de 1940, apresentaram mudanças na estrutura arquitetônica passando a contar com uma edificação maior. Em Campinas, a construção dos próximos parques infantis se daria ainda mais tarde, no final da década de 1950, após um longo percurso de planejamento e insistência do Departamento de Ensino e Difusão Cultural, o que resultou na inauguração de nove unidades entre os anos de 1958 e 1959.

2.2 Reserva de área para parques infantis

Após a construção dos dois primeiros parques infantis de Campinas, no início da década de 1940, essas instituições foram vinculadas ao Departamento de Ensino e Difusão Cultural, criado em 1946. O propósito deste item, portanto, em nosso estudo é, justamente, recuperar aspectos desse processo de planejamento e execução da obra sob a coordenação do poder público municipal que se preocupou tanto com a sua localização, como as condições do terreno e as exigências de seu

56 Um aspecto intrigante que pode ser alvo de investigações futuras diz respeito às divergências teóricas e políticas entre Anhaia Mello e Prestes Maia, as quais poderiam ajudar a explicar a falta de um investimento por Prestes Maia nos parques infantis paulistas e mesmo em Campinas, pois, quando o Plano de Melhoramentos Urbanos foi aprovado, em 1938, baseado em seu relatório, os parques infantis não são mencionados, o que só aconteceu em 1951. No entanto, essas instituições já faziam parte dos debates de Anhaia Mello desde o final da década de 1920. O texto de Krogh & Salgado (2016) potencializa esse debate e evidencia diferenças de posicionamentos entre os dois profissionais formados pela Politécnica.

projeto arquitetônico. A preocupação com tais aspectos é também um legado do "processo de implantação de Parques Infantis no período Mário de Andrade", cuja importância em estabelecer princípios rigorosos de planejamento "privilegiava estudos prévios de viabilidade baseados no tripé técnico, educacional e social" (NIEMEYER, 2002, p. 110).

Dentre as unidades que foram planejadas, está o Parque Infantil do São Bernardo, denominado de Parque Infantil Professor Carlos Zink, no ano de 1959, alguns meses após sua inauguração. O nome que recebeu pelo Decreto 1.355 e, depois, pela Lei 2.265, era decorrência da homenagem feita a um cidadão ilustre, conforme anunciava o referido decreto, ligado à história da comunidade alemã, em Campinas, e ao tradicional Colégio Rio Branco[57], onde foi professor por mais de 60 anos como alfabetizador.

O planejamento por parte do poder público municipal para construção dessa unidade durou aproximadamente sete anos. O bairro do São Bernardo começou a ser povoado no final da década de 1920, um pouco depois da Vila Industrial e do Parque Industrial e, em 1930, recebeu arruamento. Tanto o São Bernardo como a Vila e o Parque Industrial caracterizaram-se pela formação de aglomerados residenciais populares, habitados, em grande parte, por famílias de trabalhadores operários. Eles estão localizados do lado oposto ao centro da cidade,

57 Carlos Cristovam Zink nasceu em 10 de maio de 1879, na cidade de Rio Claro-SP. Foi o quinto filho do Pastor João Jacob Zink e de Sofia Margarida Zink, ambos alemães chegados no Brasil em 1869. O Pastor Zink havia fundado a igreja luterana para atender à comunidade alemã da região e também ministrava aulas no colégio alemão "Deutsche Schule", recém fundado (1863) por imigrantes alemães. Em 1891, a família Zink muda-se para Campinas, onde o Pastor funda uma nova igreja luterana e também a própria escola "Neue Deutsche Schule" ligada à comunidade luterana de Campinas. Décadas mais tarde, em 1931, a escola mudaria de endereço e passaria a chamar Colégio Rio Branco. A história da escola e da igreja caminham juntamente, pois a confirmação na igreja dependia de que as crianças fossem alfabetizadas. Em 1893, então com apenas 14 anos de idade, Carlos Cristovam Zink foi estudar na Alemanha e quando volta, em 1896, aos dezessete anos, começa a ministrar aulas no colégio fundado por seu pai - atividade que continuaria desenvolvendo por mais de 60 anos, tempo em que se dedicou à alfabetização das crianças. Carlos Zink assumiu a direção da escola já no ano de 1900. Antes disso, em 1898, por já ter uma formação musical de destaque, Carlos Zink havia se tornado regente de dois corais na cidade. Em 1909, fundou um coral juvenil para atender os jovens alunos da escola de seu pai, onde era diretor e professor. Carlos Zink escreveu hinos destinados exclusivamente a sua atividade no coral juvenil. Sua paixão pela música fez com que ele dedicasse mais de 50 anos ao coral que se tornaria o "Coral Carlos Cristovam Zink". Em 1931, as duas escolas alemãs existentes na cidade vão se juntar e formar uma única escola, que ficaria conhecida, anos mais tarde, como "Colégio Rio Branco", notória por sua rígida disciplina. Em 11 de novembro de 1955, membros da Câmara Municipal se reuniram e, por votação, resolveram incluir o nome do professor Carlos Cristovam Zink no livro do Mérito da cidade de Campinas pelos "excepcionais serviços prestados à instrução primária da cidade, contemplado com essa distinção honôrifíca" (CAMPINAS, Ata de Aprovação. 11/11/1955). Carlos Cristovan Zink casou-se bastante jovem (em 1900) com Sophia Maria Muller Zink. Faleceu com 85 anos, em 1964. Deixou várias composições, hinos e arranjos para a música da igreja evangélica-luterana, além de canções para ajudar na alfabetização.

atrás da Estação Ferroviária de Campinas, hoje conhecida como Estação Cultura. A formação desses bairros operários fez parte das indicações feitas no Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas, instituído pelo Ato nº118 em 1938:

> Bairros Industriais: - Serão facilitadas as formações dos bairros industriais:
> 1. Ao longo da Estrada de Ferro Paulista, além dos Armazéns Reguladores.
> 2. Ao longo da Paulista, além do Cemitério.
> 3. Na Vila Nova e Taquaral (CAMPINAS, 1938, grifos nossos).

Os bairros industriais tiveram como referência os eixos do transporte ferroviário, sendo o São Bernardo, a Vila Industrial e Parque Industrial os bairros formados “ao longo da estrada de Ferro Paulista, além dos Armazéns Reguladores” (BADARÓ, 1996, p. 83). As “facilidades” para a formação de tais bairros, conforme previsto no Ato 118, podem ser compreendidas como incentivos fiscais que foram concedidos ao setor privado para a construção de habitações populares. As primeiras moradias nesses moldes foram as 245 casas construídas pela Fundação da Casa Popular, no bairro São Bernardo.

Por esses bairros serem considerados distantes do centro da cidade na época, pequenos núcleos comerciais na região foram abertos para que se suprissem as necessidades básicas dessa população, que tinha dificuldades para acessar o centro. Ainda nessa diretriz, para uma maior urbanização dessas regiões, o transporte coletivo (ônibus) chega ao bairro em 1949; os bondes elétricos faziam a cobertura somente das regiões mais próximas ao centro (BADARÓ, 1996, 115). Dessa forma, a Avenida das Amoreiras “passou a exercer a função de importante corredor de distribuição de tráfego para o São Bernardo e o Parque Industrial, bairros operários que adensavam a sudoeste, ao lado do núcleo de casas construído pela fundação da Casa Popular” (RODRIGUES, 2008, p. 110).

Em 1951, com a aprovação da revisão do Plano de Melhoramentos Urbanos da cidade (Lei nº 640) fica determinado que o São Bernardo deveria receber um parque infantil como parte da política urbanística de Campinas. Não só o bairro São Bernardo deveria receber um parque infantil, mas também os bairros considerados populares e industriais formados na década anterior:

> PARQUES INFANTIS, serão instalados parques infantis nas sedes de todos os Distritos, e na cidade, serão criados parques de preferência nas

> localizações seguintes: Bonfim, Rua Joaquim Vilac (nas proximidades das casas do I.A.P.I), no **São Bernardo (junto à Fundação da Casa Popular**), na Vila Marieta, no Bosque dos Jequitibás, na Vila Estanislau, no Parque do Taquaral e no Bosque do Chapadão (CAMPINAS, 1951a).

A partir de 1951, o parque infantil do São Bernardo, junto com outros, passou a integrar a política de melhoramentos urbanos da cidade. Contudo, não é coincidência que o diretor do Departamento de Ensino e Difusão Cultural na época, Dr. Ruyrillo de Magalhães, também tenha sido membro da Comissão de Estudos que fez as propostas de revisão do Plano e que deram origem à Lei nº640 de 1951 (BADARÓ, 1996). E, nessas condições, deve-se observar que o Decreto nº360, que dá regulamento aos parques e recantos infantis, havia sido publicado um dia antes da Lei nº 640, o que é um indicativo forte de que a institucionalização dos parques infantis ocorreu simultaneamente por meio de dois dispositivos legais, ambos com a participação efetiva do Dr. Ruyrillo de Magalhães.

Cinco meses após a publicação desses dois dispositivos legais, o Dr. Ruyrillo de Magalhães pedia providências às demais secretarias quanto à reserva de áreas para os parques infantis. Sob o protocolo de nº11510, assim se manifesta:

> Tenho a honra de dirigir-me a V.Exa. A fim de, com o devido respeito, solicitar se digne V. Exa. determinar tome a repartição competente as necessárias providências no sentido de que, se possível, sejam reservadas áreas adequadas destinadas a permitir, de futuro, a construção de Recantos Infantis, nos seguintes locais:
> 1º) Bonfim;
> 2º) Vila Estanislau;
> 3º) São Bernardo;
> 4º) Ponte Preta;
> 5º) Palheiro;
> 6) Parque Portugal;
> 7º) Valinhos;
> 8º) Sumaré;
> 9º) Paulínia;
> 10º) Sousas;
> 11º) Joaquim Egídio;
> 12º) Barão Geraldo; e
> 13º) em todos os novos arruamentos onde venha ser possível, de futuro, a localização de mais de 300 residências (CAMPINAS, Protocolo nº 11510, 1952).

Os locais indicados no protocolo coincidem com aqueles constantes na Lei nº640, mas também o extrapolam. O 13º item confirma que o Departamento de Ensino e Difusão Cultural estava preocupado em planejar a oferta dos parques infantis acompanhando o crescimento urbano da cidade. Dessa forma, a localização

dessas instituições oferece elementos para questionarmos o significado e representação delas no cenário urbano. Levando-se em consideração que o parque infantil é também uma construção cultural, sua localização pode dizer muito sobre os discursos que ela reflete e expressa (ESCOLANO, 1998).

Para o autor, o pensamento urbanístico das primeiras décadas do século XX, idealizando uma cidade moderna construiu o conceito de zoneamento para organizar a cidade e definir uma ocupação racional do solo. Nessa perspectiva, as escolas passaram a ser previstas nas periferias da cidade "sob o ilusório e ingênuo pretexto das recomendações do higienismo, da estreita visão ecológica e do naturalismo neo-romântico" (ESCOLANO, 1998, p. 29).

Essas afirmações valem perfeitamente para os parques infantis que foram instalados em áreas periféricas da cidade sob pretextos muito semelhantes. Nesse sentido, a localização na cidade é uma fonte silenciosa de ensinamentos sobre o lugar que foi destinado à infância pobre nas cidades industrializadas. Instalados próximos às residências das crianças, os parques infantis também contribuíam para que elas não precisassem se deslocar para outras regiões da cidade, mantendo-se restritas à sua zona de residência.

Podemos pensar nos parques infantis como um equipamento público bastante coerente com as indicações dos médicos higienistas da época, para os quais a referência ao ar puro e à exposição ao sol, como elementos necessários à saúde, é um dos argumentos amplamente utilizado para justificar essa instituição. Este pode ser considerado um dos fatores decisivos na sua localização e estrutura física uma vez que o

> (…) discurso favorável à vida ao ar livre era constantemente proferido por médicos e educadores…a vida ao ar livre requerida era aquela transformada pela e para a cidade, recortada e administrada em benefício da própria ordem urbana e não da natureza previamente existente em seu interior, a qual seria destruída e modificada a ponto de se tornar um fator de classe, um privilégio de poucos (DALBEN, 2014, p.324).

Para Viñao Frago (1998), o discurso médico higiênico, que concorre para indicar como adequado à instalação de equipamentos de educação nos bairros mais distantes, não pode ser visto, sem se levar em consideração que, nessas regiões, o valor do terreno era menor e, portanto, resultaria em uma economia ao poder público. Além disso, o critério médico e higiênico é também de ordem moral; assim,

a instalação nessas localidades cumpria a função de higienizar o grupo populacional que era visto como portador de hábitos e comportamentos a serem transformados. Na esteira desse argumento, presumia-se que a localização dos parques infantis evitaria “as condições anti-higiênicas e contrárias à sua missão social e educadora” (ESCOLANO, 1998, p. 32).

Material bastante exemplar desse pensamento é o texto *Infância e Recreação,* de autoria do médico puericultor Dante Costa. O texto foi produzido pelo Departamento Nacional da Criança, em 1942, e chegava à sua sexta edição no ano de 1960 e, segundo o autor, após o lançamento em 1942 “ as edições subsequentes foram também logo absorvidas por grande número de leitores interessados e generosos” (COSTA, 1960). Com ligeiras alterações, a referida publicação enfatiza que o parque infantil é um dos principais locais para a recreação, pois, com o crescimento das cidades, opera-se um “abandono do campo, a diminuição crescente dos espaços livres, a valorização dos terrenos...vêm dificultar a existência de lugares reservados às crianças” (COSTA, 1960, p. 33). Insistindo na importância dessas instituições, o médico ressalta que

> As vantagens de ordem física – aumento de peso, obtenção de bom estado nutritivo, bôa oxigenação, exposição aos raios solares, são as menores que tais instituições oferecem às crianças. Os parques infantis, ao lado dos benefícios físicos incluem, de modo preponderante, os benefícios de ordem espiritual, realizando a socialização da criança, a sua integração na vida social, o desenvolvimento de atividades de inteligência, comunicabilidade, espírito de cooperação, e tantas outras que tendem a fazer da criança um ser mais apto à vida em comunidade, derrotando-lhe tendências autistas que possua, abrindo-lhe os largos caminhos da fraternidade, da associação feliz e da alegria (COSTA, 1960, p. 35).

As palavras do médico deixam mais claro o papel dos parques infantis diante da vida no espaço urbano compreendido como privação das crianças à exposição ao sol e de contato com o ar puro, elementos essenciais para a saúde das pessoas. Os parques infantis poderiam, então, suprir essas necessidades. As palavras do médico são ainda mais enfáticas ao afirmar que, mais do que os benefícios físicos, seria a educação do espírito e do comportamento das crianças o principal valor dessa instituição. Nesse sentido, a educação e todo o cuidado com a saúde física das crianças teria como objetivo final educá-las para a vida em comunidade, o que demonstra o quanto que o cuidado com a infância se constitui importante para o futuro da vida social nas cidades em crescimento.

Quanto à localização, o médico indicava que os parques infantis fossem instalados especialmente nas cidades de grande população, olhando-se devidamente para o contingente da população infantil de cada bairro. Os bairros mais populosos deveriam ter seu próprio parque infantil, segundo ele, “é melhor um parque pequeno num bairro muito populoso do que um grande parque num subúrbio abandonado”. Nota-se que, embora o médico não dissesse diretamente que o parque infantil se destina aos mais pobres, com as indicações que faz sobre a localização, pode-se inferir que ele estava se referindo a essa parcela da população, pois reforça-se que os parques devem ser construídos em locais com uma concentração maior de habitantes. Ou seja, não é coincidência que essa era a realidade dos bairros operários das grandes cidades.

Quanto à relação com seu entorno, o médico ressaltava ser conveniente que o parque infantil tivesse uma cerca de arame, de “um metro de altura e recoberta de hera ou de trepadeiras” (COSTA, 1960, p. 38). Isso seria o suficiente para protegê-lo, mas também para deixá-lo visível à população local, que poderia ajudar a preservar o espaço. Além disso, “há tôda a conveniência em que fique claramente indicado à população aquêle lugar de benefício às crianças, exposto a todos mas resguardado de intromissões que possam prejudicar o seu funcionamento” (COSTA, 1960, p. 38).

Essas indicações são muito importantes para percebemos como essa instituição buscava se relacionar com a comunidade local. A cerca, permitindo uma visão parcial da instituição tinha como intenção fechar o ambiente do parque e diferenciá-lo do restante do bairro, delimitando o espaço educativo em que as crianças deveriam estar em contraposição ao espaço da rua. Entretanto, além disso, a possibilidade de a população poder ver o que estava acontecendo em suas dependências tinha várias outras consequências. Poderia ser uma forma de aproximar a comunidade do trabalho educativo dessa instituição, convocando-a a participar de sua missão social e educacional. Porém, numa via de mão dupla, também fazia com que a instituição pudesse observar o que estava acontecendo em seu entorno, a ponto de educar a população que por ali transitasse. Lembremo-nos que, dentre as atribuições da diretora, estava inclusa a tarefa de cuidar dos arredores do parque, impedindo que vendedores ambulantes circulassem por ali (CAMPINAS, 1951, DECRETO Nº 360).

A relação de proximidade com a população, provocada não só pela altura da cerca, mas também por meio de várias práticas educativas, tais como as festas e reuniões, fazia do parque infantil fosse um lugar de educação das crianças e também das famílias, atendendo aos interesses dos médicos, que viam, na educação das crianças, as condições ideais para a mudança de comportamento e de vida na comunidade do entorno dos parques. Além disso, imaginava-se que as crianças, ao incorporarem hábitos higiênicos, extrapolariam as fronteiras do espaço institucional de educação, passando a influenciar o comportamento de toda sua família.

Assim, como parte integrante dessa comunidade, a tarefa educativa do parque infantil pôde se processar de modo mais eficaz, pois adquiria grande possibilidade de intervenção nessa localidade (VIÑAO FRAGO, 1998; ESCOLANO, 1998). Vale a pena relembrar aqui que as atribuições definidas para a diretora e sua auxiliar (pelo Decreto nº 360 de 1951) envolviam a realização de visitas domiciliares e orientação às famílias sobre prescrições feitas pelo médico do parque infantil, e ainda, a verificação dos motivos que levavam às ausências dos alunos (CAMPINAS, Decreto nº 360 de 1951).

Ainda numa missão educativa de fundo moral e disciplinador do comportamento, a arquitetura mais simples dos parques infantis se contrapunha à ostentação das edificações tradicionais dos prédios escolares. A simplicidade do projeto físico do parque, visível para todo seu entorno, ofereceria como ensinamento o valor da modéstia[58]. Nesse sentido, ao contrário de uma construção sólida, com rígidas fronteiras entre seu interior e seu exterior, o parque infantil era palco das práticas ao ar livre, dos jogos e exercícios regrados e isso deveria estar visível para toda a comunidade, a fim de garantir à sociedade o reconhecimento e o valor dessas práticas como um bem social. A ideia de uma edificação simplificada e funcional fez parte, anos mais tarde, da argumentação utilizada no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreio (1955) elaborado pelo Dr Ruyrillo de Magalhães, como meio de construir para os parques infantis a ideia de proximidade com o ambiente familiar, chamando-os de “verdadeiros lares supletivos”. Considerando-se, assim, que esse tipo de estrutura arquitetônica seria, pedagogicamente, mais apropriado ao estabelecimento de uma relação de maior proximidade entre os profissionais e as

58 No documento do DNCr de autoria de Dante Costa, é indicado que a área coberta seja como uma casa muito simples e com poucas paredes, enfeitada com vasos de flores (COSTA, 1960, p. 39).

crianças. Na verdade, numa argumentação politicamente nada neutra, Dr Ruyrillo estava também criticando o modelo de escolas centrais em prédios grandiosos e com um número grande de alunos, ou seja, os grupos escolares.

2.3 Condições do terreno e instalações necessárias

O espaço do parque infantil tinha uma tipologia própria caracterizada pela amplitude do seu espaço verde em contraste com o pequeno espaço edificado. Isso "implicava a revalorização dos espaços não edificados e a necessidade de prever sua distribuição segundo funções e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio..." (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 90). Tomemos o artigo 5º, do Decreto nº 360, para observar como o espaço físico foi definido como parte integrante da proposta educativa das instituições:

> **Art. 5º** - O ensino terá por base essencial a observação do aluno e dará a este, **dentro das possibilidades do ambiente e das condições locais**, oportunidade para o trabalho em comum, a atividade manual, os jogos educativos e a livre iniciativa na realização de atividades condicionadas ao meio escolar (CAMPINAS, 1951b, grifos meus).

Este artigo faz parte do primeiro capítulo do referido decreto e diz respeito às diretrizes gerais a todos os estabelecimentos de ensino e educação, vinculados ao Departamento de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campinas. Nessa diretriz, o trabalho educativo aparece atrelado à arquitetura dos estabelecimentos, reconhecendo-se que sua configuração, ao mesmo tempo, permitia e limitava as atividades comuns, manuais, os jogos e outras práticas educativas, as quais deveriam ser "condicionadas ao meio escolar" (CAMPINAS, 1951b). Entretanto, é no art.º40 que o Decreto deixa explícito que a definição do parque infantil estava relacionada ao tipo de estrutura física que este deveria ter:

> Os Parques Infantis Municipais, da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural, são instituições de frequência pública, porém, controlada, **localizadas em áreas amplas, arborizadas e fechadas, providas de uma sede adequada e instalações complementares necessárias ao pleno desenvolvimento de suas finalidades educativo-assistenciais** (CAMPINAS, 1951, grifos nossos).

Para cumprir o que foi definido no decreto e, portanto, poder alcançar suas finalidades, era indicado que o terreno do parque infantil fosse amplo, num tamanho de 10 mil metros quadrados, sendo o formato ideal um quadrado nas dimensões de 100m x 100m ou retângulo que contemplasse essa área mencionada. Essas indicações foram feitas pelo Departamento de Ensino e Difusão Cultural no protocolo nº 11510, de maio de 1952, encaminhado ao Departamento de Obras e Viação da Prefeitura Municipal, quando solicitou a reserva de áreas para construção desses equipamentos.

O Departamento de Obras e Viação, em resposta ao protocolo que tramitou durante seis meses (de maio a outubro de 1952), fez a reserva de terrenos em algumas áreas, entre elas, o terreno do bairro São Bernardo, solicitando à Secretaria de Finanças a inclusão de previsão de verba para construção de tais estabelecimentos. Alguns anos mais tarde, os parques infantis ainda não tinham sido construídos e, mais uma vez, mostrando atenção e preocupação em reafirmar princípios norteadores do projeto dessas instituições, quanto à localização e aos aspectos estruturais a que deveriam atender, e reforçando o pedido de investimento na área educacional, o Dr. Ruyrillo de Magalhães, ao elaborar o Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, em 1955, explicitou tais princípios:

> ÁREA ACONSELHÁVEL PARA OS TERRENOS DESTINADOS A RECANTOS INFANTIS – ACOMODAÇÕES MÍNIMAS QUE DEVEM TER OS ESTABELECIMENTOS DE ASSISTÊNCIA SÓCIO-EDUCACIONAL
> Já para os Recantos Infantis a área mínima deverá ser de dez mil metros quadrados.
> Nos Recantos Infantis devem sempre existir três pavilhões: um destinado aos serviços administrativos e assistenciais; outro destinado à cozinha, ao refeitório e à zeladoria, com instalações sanitárias para zeladores, jardineiros e serventes; e o último destinado às instalações sanitárias e chuveiros para alunos e alunas.
> O pavilhão destinado aos serviços administrativos e assistenciais deve ter, no mínimo, as seguintes dependências: sala da administração, vestiário e instalações sanitárias para o pessoal docente e administrativo, salão de reuniões, sala de assistência ao ensino, sala para biblioteca e museu, gabinete dentário e sala médica.
> **O terreno destinado aos recantos infantis deve ser obrigatoriamente cercado por sebes vivas, possuindo campos gramados, alamedas arborizadas, pátios de saibro, caixas de areia e, possivelmente, quadras esportivas, tanque de vadear e piscina. Espaços amplos devem ser reservados para a formação de hortas, jardins e pequenos pomares.**
> **Assim, conveniente seria que medidas fossem tomadas reservando nos novos loteamentos áreas destinadas, de futuro, a Recantos Infantis Municipais** (CAMPINAS, 1955, p. 22, grifos meus).

É necessário dizer que no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, foram utilizadas tanto as palavras parque como recanto infantil para designar a mesma instituição sócio educacional, não havendo, no referido documento, distinções entre elas. No entanto, é válido lembrar, conforme já discutido no capítulo I, que os recantos infantis surgem com a mesma finalidade dos parques, mas deveriam contar com uma estrutura bem mais simples do que eles, ou seja, num terreno menor, com um número menor de aparelhos para recreação e poucas instalações. Nesse sentido, embora o documento usasse o termo recanto infantil, as indicações quanto ao tamanho do terreno e suas dependências não dão a entender que se trata de uma estrutura mais simples do que os parques infantis, fazendo-nos crer que, no referido plano, o termo "recanto infantil" não buscou evidenciar nenhuma diferenciação em relação aos parques infantis já existentes[59].

Quanto ao tamanho do terreno, é importante frisar que essa indicação não era uma novidade em se tratando desse tipo de instituição. Essas dimensões já haviam sido prescritas para a construção do Parque Infantil da Vila Industrial, segundo padrões da década de 1930 e 1940, utilizados em São Paulo[60]. Nota-se que o terreno grande e o espaço livre se justificavam, entre outros fatores já mencionados, tais como a necessidade de garantia de ar puro e contato com a natureza; pela quantidade de atividades e instalações previstas para ele: formação de hortas, jardins, pequenos pomares, campos gramados, alamedas arborizadas caixas de areia, pátios de saibro, quadras esportivas, tanque de vadear e piscina. Do mesmo modo, a edificação, embora proporcionalmente pequena perto do restante do terreno, também teria exigências quanto à construção, de modo a garantir que todas as práticas educativas previstas para essa instituição pudessem ser desenvolvidas. Para termos uma ideia melhor do que representa o espaço dessa instituição, devemos dizer que ele foi projetado para receber aproximadamente 140 crianças, organizadas em grupos de 35 a 40 crianças para cada professora, sendo duas turmas no período da manhã e duas no período da tarde. Nessas turmas,

59 Ao nosso ver, trata-se de um uso indistinto dessas instituições, o que provoca um apagamento das diferenciações que anos atrás demarcaram as singularidades entre Recantos e Parques Infantis, através do decreto nº 360 de 1951. Deste modo, embora designadas como Recantos Infantis no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação de 1955, os estabelecimentos inaugurados foram denominados como Parques Infantis.

60 Segundo Niemeyer (2002, p. 111), a orientação de que os terrenos para a instalações recreativas deveriam, preferencialmente, ter a dimensão de 100 metros x 100 metros era de uma entidade internacional norte americana denominada *National Recreation Association* pela qual Fernando de Azevedo e Nicanor Miranda demonstravam interesse e da qual difundiam as propostas e que antes deles, Anhaia Mello também já tinha proferido palestras tratando do assunto.

algumas crianças poderiam almoçar no parque e até frequentar o dia todo, dependendo da condição da família.

Diferentemente de um protocolo, o Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação (1955) daria outro peso para a construção dos parques infantis. Uma vez aprovado e publicado, o referido plano deveria se tornar um guia definidor das prioridades do governo referentes à Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Nele, além do anúncio dos princípios do projeto educacional que estavam sendo postos em prática na cidade, encontramos uma argumentação que justificava e explicava cada um dos equipamentos e serviços referentes à educação na cidade. Desse modo, os dez mil metros quadrados destinados à construção dos parques infantis são apontados como metragem ideal para abrigar essas instituições e poder oferecer tudo o que foi idealizado nela. O tamanho mínimo do terreno foi uma das diretrizes enfatizadas no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação de 1955.

No referido Plano, Dr. Ruyrillo de Magalhães, concebendo a arquitetura como parte integrante do projeto educacional de cada um dos estabelecimentos de ensino e educação da cidade, solicita que os projetos arquitetônicos passem por suas mãos tanto durante a elaboração, como, posteriormente, para aprovação.

> Sejam os futuros prédios destinados a Escolas, Parques e Recantos Infantis e demais dependências dêste Departamento projetadas pelo D.O.V., com a necessária audiência prévia do Diretor do D.E.D.C., que indicará, em cada caso, quais as acomodações mínimas necessárias ao perfeito confôrto dos seus futuros usuários e a efetiva eficiência das tarefas educacionais a que serão destinados (CAMPINAS, 1955, p. 19).

Desse modo, podemos afirmar que a instalação do parque infantil Prof. Carlos Zink no bairro do São Bernardo constituiu uma ação coordenada e planejada pela municipalidade. O Departamento de Ensino e Difusão Cultural, na figura do Dr. Ruyrillo de Magalhães, participou ativamente de todos os momentos desse processo, solicitando terreno, indicando o local e como deveriam ser as dependências dessas instituições, para que elas pudessem cumprir suas finalidades. Ficou evidente que ele acreditava que o projeto arquitetônico da instituição tinha papel fundamental no desenvolvimento de suas funções.

Em 1958 e 1959, construídos e inaugurados, os nove parques infantis entram em funcionamento. No próximo tópico, abordaremos o projeto arquitetônico

do Parque Infantil Professor Carlos Zink, considerando para análise tanto a parte edificada como a parte não edificada.

2.3.1 Um campo gramado e equipamentos de recreação: a área verde

O Parque Infantil Professor Carlos Zink está localizado no bairro São Bernardo[61], num quarteirão inteiro, ladeado pelas Ruas Ceará, Espírito Santo, São Vicente de Paula e Av. Rio de Janeiro. Na Rua São Vicente de Paula, da qual se vê o muro do fundo da Escola Estadual Vitor Meireles, encontra-se o acesso de entrada ao terreno do antigo parque infantil.

O terreno do Parque Infantil Professor Carlos Zink é um pouco menor do que 10 mil metros quadrados indicados no modelo, mas, mesmo assim, ele ocupa um quarteirão inteiro, em formato retangular. O terreno é bastante plano, com uma pequena inclinação negativa, que acompanha a descida da Avenida Rio de Janeiro e da Rua São Vicente de Paula, em direção ao Córrego do Piçarrão. A parte edificada foi construída em uma das extremidades do terreno – a mais alta, e, ao manter uma boa distância das cercas, permite a circulação por toda sua lateral. O fundo da edificação fica de costas para a rua mais movimentada, a Avenida Rio de Janeiro, enquanto a entrada fica na rua lateral (Rua São Vicente de Paula). O acesso a parte edificada fica alinhada com a entrada lateral; desse modo, ao cruzar o portão, tem-se acesso tanto ao espaço verde como, se preferir, mais alguns passos à frente, a parte edificada. A entrada da edificação dá acesso ao galpão central e, dele, todas as demais dependências internas.

Na parte externa, a instalação de muitos equipamentos foi prevista. De acordo com o protocolo nº 11510 de maio de 1952, o Dr. Ruyrillo de Magalhães fazia as seguintes indicações para a construção dos parques infantis:

> Esclareço, ainda, que os aparelhos ginástico-recreativos imprescindíveis são os seguintes:
> a) balanças,
> b) gangorras,
> c) deslizador,
> d) labirinto (gaiola),
> e) escada horizontal,

61 O acesso ao bairro e ao CEI Prof. Carlos Zink, hoje, é bem fácil, basta seguirmos pela Avenida das Amoreiras, no sentido centro – bairro, virar à direita, logo após o primeiro semáforo. A identificação da área em que se encontra instalado o CEI é fácil: na imagem de satélite, atualmente, o terreno de grande arborização se destaca na região. O Parque Infantil foi localizado numa região de maior altitude do bairro São Bernardo.

> f) escada vertical, e
> g) viga de madeira.
> É, também imprescindível a construção nos Recantos Infantis, do seguinte:
> a) tanques de areia,
> b) tanque de vadear,
> c) tubos de cimento armado,
> d) muretas de alvenaria,
> e) campo de futebol,
> f) campo de bola ao cesto,
> g) campo de voleibol,
> h) pista de corrida,
> i) teatro ao ar livre.
> Muito útil seria a construção de piscinas nesses estabelecimentos (CAMPINAS, 1952).

Observando-se a listagem dos aparelhos acima, é perceptível a mistura de aparelhos mais recreativos, como balança, gangorra, deslizador, labirinto, com instalações mais adequadas às práticas de educação física, como a pista de corrida, campos de futebol, voleibol, bola ao cesto. A proposta analítica que ora vislumbramos para esse rol de equipamentos é pensar que, embora todos digam respeito à educação por meio da atividade corporal e lúdica, não podemos, minimamente, deixar de distinguir as especificidades entre a educação física e a recreação, mesmo que a linha que as divide na execução das práticas seja pouco visível.

Segundo Niemeyer (2002), a educação física, até início dos anos 1940, era vista como uma prática educativa que se pautava no chamado método francês de concepção militar, difundido pela Escola de Educação Física do Exército desde 1921. Estudiosa da área, Soares (1996) afirma que o primeiro nome dado à educação física foi “Ginástica” e suas raízes remontam à Europa, final do século XVIII e início do século XIX. No Brasil, a ginástica vai ficar conhecida através do método francês. Em suas origens, a ginástica não tinha relação com a instituição escolar, foi por meio de pedagogos e médicos que foi inscrita como um meio de educação. Basicamente, foram as ciências da natureza física e biológica (a Anatomia, Fisiologia, Higiene e Mecânica) que criaram as bases da ginástica como um discurso autorizado sobre o corpo. Seria a ginástica a “técnica capaz de contribuir para a incorporação de alguns cuidados de si, de novos códigos de civilidade” (SOARES, 2000, p. 48). Nesse sentido, ela adquiriu uma conotação fortemente moral e disciplinadora do corpo e do comportamento.

O termo educação física surgiu a partir da última década do século XIX e se constituiu, mais fortemente, pelo treino esportivo e jogo esportivo baseado em

conhecimentos da fisiologia humana. Tal prática baseava-se também em exercícios físicos repetitivos, realizados em aparelhos de ginástica (cavalo, barras paralelas, só para citar alguns) os quais eram utilizados tanto por adultos como por crianças.

Na década de 1940, a educação física, sob o contexto nacionalista do Governo Vargas, também se inspirará nos ideais de eugenia difundidos mundialmente, imprimindo à educação física uma conotação mais disciplinar e de formação de uma nação mais forte. Para Pizani (2012), o período entre 1930 a 1945 significou para a Educação Física um predomínio da influência militar em suas práticas, segundo as quais se objetivava "a formação do homem forte e apto a defender a pátria, bem como...[o] desenvolvimento harmônico do corpo, no aperfeiçoamento da destreza, da força e do espírito patriótico" (PIZANI, 2012, p. 94). No estado de São Paulo, o Departamento de Educação Física difundiu e organizou os serviços guiados por esses ideais[62].

Diferentemente da educação física, que se constrói sobre os conhecimentos da área médica, a recreação está ligada à instituição de novas formas de lazer nas cidades urbanizadas e derivou das reivindicações trabalhistas quanto ao direito ao tempo livre e também da preocupação em regular e controlar o lazer fazendo dele um elemento favorável ao processo econômico. Para Niemeyer (2002), Pizani (2012) e Danailof (2006), a criação dos parques infantis foi reflexo desse movimento em que o poder público buscou controlar a atividades de lazer dos trabalhadores, construindo praças apropriadas e com recreio dirigido. Como política de recreação já organizada, os parques infantis primaram pela supervisão e direcionamento de todas as atividades lúdicas das crianças. No entanto, a recreação dirigida também se guiaria pelo conhecimento médico, mais especificamente, pela puericultura e pela educação de hábitos de higiene.

Tanto a educação física como uma ação mais técnica do ponto de vista do conhecimento da estrutura e funcionamento do corpo infantil, com vistas a seu fortalecimento e crescimento saudável, como a recreação dirigida, mais atenta às brincadeiras infantis apropriadas para cada idade, iriam se constituir em meios para uma educação do corpo, cuja base na formação moral e cívica buscava adequar a criança à vida social. Assim, os equipamentos previstos para o parque infantil

62 Um aprofundamento sobre o trabalho do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, nesse período, pode ser encontrado no artigo "O controle médico-esportivo no Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo: aproximações entre esporte e medicina nas décadas de 1930 e 1940", de autoria de Dalben e Gomes (2011).

combinam essas duas áreas de atuação que, no cotidiano, integram-se e misturam-se. Para Micaroni (2010), a estrutura física dos parques infantis de São Paulo, na década de 1950, abrigou, de modo muito confortável, a proposta da educação física da época:

> A estrutura física dos Parques Infantis atendia ao preceito médico-higienista da época. Possuíam brinquedos de parque, amplos espaços arborizados e não tinham sala de aula fechada. Muitos também eram equipados com tanque de areia, casa de bonecas e piscina. Isso propiciava a interação entre as crianças e o desenvolvimento da Educação Física.
> (...) Portanto, a Educação Física pensada nos Parques Infantis, com seu caráter emancipador e disciplinador, atendia ao projeto da municipalidade que pretendia moldar as crianças para atuarem em uma sociedade urbana e industrial, muito exigente com relação à sua linguagem corporal (MICARONI, 2010, p.120).

Para Micaroni, a estrutura do parque infantil, um espaço amplo e com alguns brinquedos convida às práticas lúdicas ao ar livre, potencializando e ampliando as possibilidades da educação física. Considerando que esse espaço é o mais adequado para a brincadeira infantil e que esta é uma atividade primordial para a criança, o médico puericultor Dante Costa (1960), no documento que trata da recreação infantil, indica a construção de parques infantis como equipamentos públicos em que se permite e controla a brincadeira infantil, com o intuito de se cuidar do futuro da nação anunciado pela formação de cidadãos de corpos fortes e saudáveis e de caráter cívico e patriótico, capazes de servirem bem ao país.

> VALOR SOCIAL DA CRIANÇA
> A criança passou a ser a preocupação mais viva do nosso tempo.
> Em todo o mundo organizam-se instituições para amparar as populações infantis, vistas, hoje em dia, como um dos fatores essenciais à vida dos povos. Realmente é a criança que conduz o homem. A vida adulta orienta-se por caminhos que lhe são traçados pela criança. Essa convicção representa uma das conquistas melhores dêste século, se bem que haja raízes mais recuadas, que remontam aos fins do século passado, quando os primeiros gestos, ainda ignorantes da própria fôrça que carregavam consigo, abriam novas luzes que vinham beneficiar o homem, por beneficiarem a criança.
> O problema é vasto e complexo, interessando aos médicos, aos educadores, aos psicólogos, aos políticos, etc. Em 1865, em França, CARON inventava a palavra "puericultura", e via-se quase impossibilitado de prelecionar na Sorbonne sôbre o assunto, tal o risco que as suas idéias provocaram... Em 1826, do outro lado do Reno, FROEBEL inventara, na Alemanha, os "Jardins de Infância", e os vira acusados de prejudiciais ao bom comportamento moral, verdadeiros ninhos de ateísmo... Mas a verdade sempre encontra o seu justo lugar e o homem se aperfeiçoa servido por ela. A verdade, que era velha, como tôdas as verdades, pois já PLATÃO se batia por um tratamento adequado a ser dado às crianças, sempre se firmou.

> ROUSSEAU, outro que a conduziu, viu finalmente obedecidas as suas palavras: "respeitai a criança, pois a natureza quer que as crianças, antes de serem homens, sejam crianças".
> Era a nova divindade que surgia, e uma divindade responsável, como se iria depois verificar, pela sorte do homem e até pelo destino das nacionalidades. Adulto que foi criança mal servida em suas verdadeiras necessidades infantis e criada defeituosamente, sem obediência aos bons princípios da puericultura, é adulto inferiorizado, sem maior expressão para a coletividade. Um conjunto de crianças assim, ou uma coletividade em que elas predominem, só podem formar povos e nações inferiores, inexpressivas, fáceis de conquistar. O destino dos povos depende do bom tratamento dispensado à criação dos meninos e. das meninas. e não de pretensos prejuízos raciais, climáticos, dialéticos… (COSTA, 1960, p. 7-8, grifos nossos).

No trecho acima, Costa (1960) defende que uma das melhores invenções de sua época foi a criação de instituições que tinham como finalidade cuidar das crianças. Para ele, investir nas crianças trazia vantagens e benefícios à sociedade. O médico afirma que as crianças têm uma inclinação natural à brincadeira, que configura um tipo de atividade que lhe é primitiva, o mesmo que a manifestação de um instinto. Essa condição da criança deveria ser respeitada nas instituições. Tomando como base autores como Froebel e Claparède, Costa (1960), numa outra passagem do seu texto, argumentam que o valor da brincadeira está na sua dimensão educativa, sendo esta uma atividade em que se fortalece o corpo, ao mesmo tempo em que se pode adquirir “hábitos de higiene, aprender o valor do asseio, cuidar das mãos, da roupa” (p. 12) e ainda se aprendem os valores morais e intelectuais.

No bom proveito da disposição natural das crianças para a brincadeira, caberia aos adultos “facilitar a recreação, fiscalizá-la sem desmentir a vontade infantil, torná-la adequada a cada fase da criança, menos impondo que obedecendo às suas naturais inclinações” (COSTA, 1960, p. 11). A recreação, para Costa (1960), é um meio de educação privilegiado, é como “uma arma contra atitudes anti-sociais e fôrça capaz de impedir prejuízos de ordem espiritual e física lesivos à boa evolução do ser infantil” (p. 10). Assim, a atividade recreativa constituiria um investimento para o futuro, uma vez que

> os inúmeros poderes instintivos e intelectuais que compõem o equipamento da pessoa adulta, normal, são, a princípio, bastante imperfeitos; êles exigem muito exercício, prática e modificação, antes que estejam aptos a enfrentar, mais tarde, as necessidades da vida” (p. 17).

Ao discorrer sobre a recreação como meio de uma melhor formação dos homens, Dante Costa descreve alguns elementos característicos do desenvolvimento infantil, defendendo a tese de que, para cada idade e sexo, temos um conjunto de atividades lúdicas mais apropriadas. Nesse sentido, é pelo viés do desenvolvimento biológico que o médico compreenderá as fases de maturação do corpo e mente infantis, como “evolução física e espiritual” (p. 13). O autor encontra seis períodos diferentes que determinam as preferências das crianças[63]. Essa classificação é utilizada no texto de Dante Costa para descrever as características de cada fase e os equipamentos e brinquedos mais adequados para cada uma delas. No caso dos parques infantis, os brinquedos deveriam ser aqueles apropriados para a fase pré-escolar e pré-pubertário[64], ou seja, os que permitem uma ampla variedade de movimentação corporal: balançar, equilibrar, escorregar, subir, descer. A partir do período pré-escolar, os músculos estariam formados, caminhando para dimensões apreciáveis, e a coordenação motora torna-se um diferencial (p. 16). Por conseguinte, o tamanho do espaço também é um fator importante, devendo possibilitar a corrida, os saltos, as cambalhotas. Além do mais, a partir dessa idade, além de brinquedos de ação física, as crianças começam a se interessar por brincadeiras de “representação” como “cuidar de um animal, construir pequenos objetos, repetir ocupações de adultos como cozinhar, limpar, varrer etc.”. Desse modo, caixas de areias podem ser de grande vantagem para favorecer as brincadeiras de “representação”. Interessadas nessa atividade, as crianças poderiam também, reproduzir “perniciosas imitações”, adverte o médico querendo se referir a possibilidade de as crianças imitarem situações consideradas inapropriadas para a sua formação moral e social. Daí o cuidado que o adulto deve ter em estar atento às brincadeiras das crianças, procurando afastá-las daquelas que forem consideradas inapropriadas e que podem lhe desviar o espírito (COSTA, 1960, p. 18 -19).

A oferta de um equipamento público para recreação, portanto, só teria, na visão do médico, eficiência garantida se houvesse adultos que vigiassem e controlassem as brincadeiras das crianças. Para ele, a possibilidade de vigilância e

63 São eles: 1) período pré-consciente (de 0 a 1 ano); 2) Período da consciência inicial (de 1 a 3 anos); 3) Período pré-escolar (de 3 a 6 anos); 4) Período escolar pré-pubertário (de 7 a 12 anos); Período escolar pós-pubertário (de 13 a 15 anos); 6) Período da adolescência evoluída (de 15 a 18 anos).

64 Até estas fases não haveria grandes diferenças entre meninos e meninas. Será a partir dos 12 anos que o médico Dante Costa vai discutir as diferenças sexuais no desenvolvimento biológico e a alteração nas preferências de brinquedos e brincadeiras.

o controle de frequência nos parques infantis são um divisor de águas entre este e as praças de lazer abertas. Isso impediria que esses espaços de recreio organizado "caiam êles em poder de menores desassistidos ou delinquentes, cuja intromissão seria danosa para os altos fins humanos a que se destinam" (COSTA, 1960, p. 33).

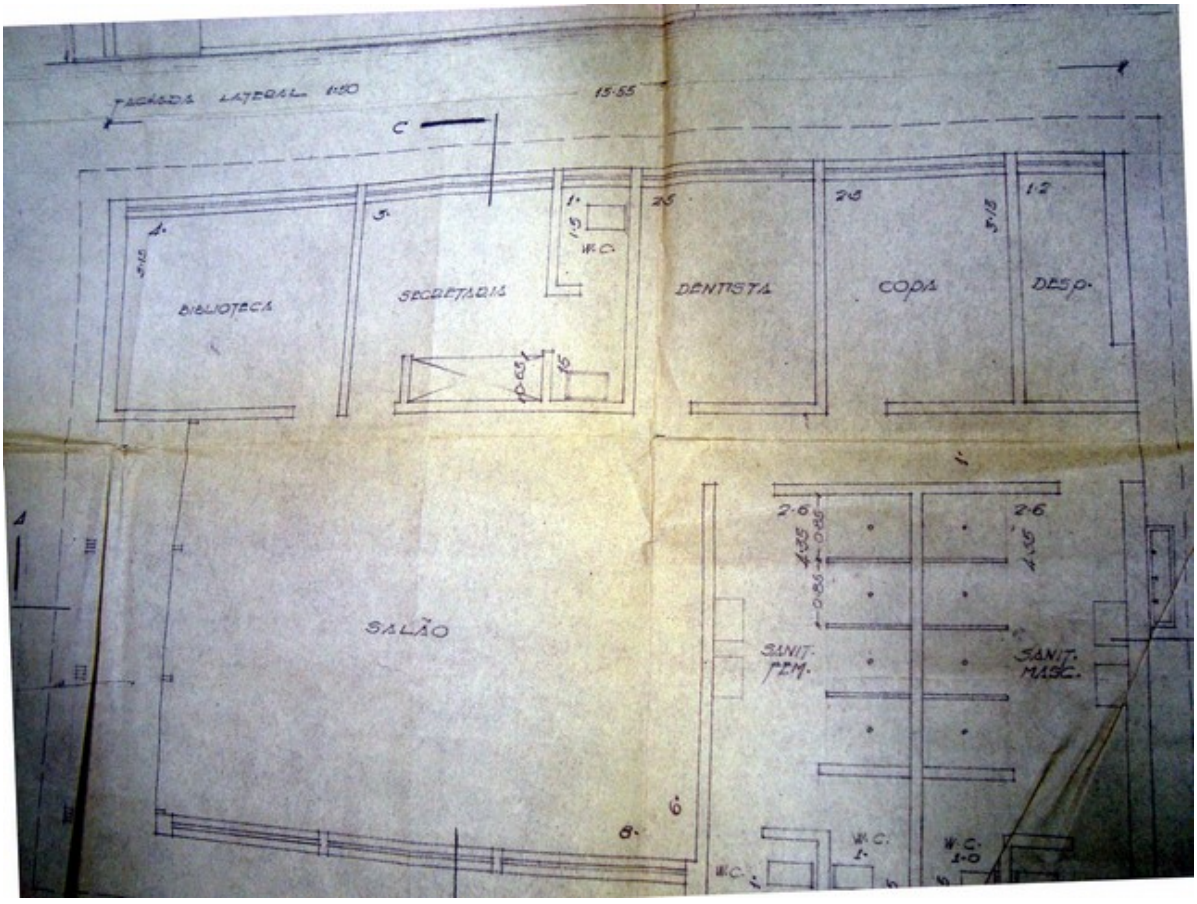
Por todas essas finalidades atribuídas à atividade corporal e lúdica da criança, que era vista como uma atividade pragmática do ponto de vista educacional, e não como um direito nessa etapa da vida, o espaço externo do parque infantil, sob diferentes discursos e argumentos, continuou sendo valorizado e mantido no projeto arquitetônico dessa instituição, durante o período de sua existência. Esse espaço, sob os mais diversos argumentos e interesses, foi organizado e propício para os jogos e brincadeiras das crianças.

2.3.2 Um galpão central e dois pavilhões: a parte edificada

A análise que Viñao Frago (2005) faz do posicionamento da sala da direção nos projetos arquitetônicos de prédios escolares joga luz aos significados que a distribuição e posicionamento dos ambientes podem adquirir nas propostas educativas. O diálogo com esse autor subsidiou a análise da planta do Parque Infantil Professor Carlos Zink.

> (…) a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função (VIÑAO, 2005, p. 15).

Figura 6. Planta arquitetônica do Parque Infantil Professor Carlos Zink. 1957.



Fonte: Acervo da instituição.

Feita em 1957 pelo engenheiro do Departamento de Obras e Viação (D.O.V), setor responsável pelo desenho dos projetos de edifícios públicos na administração municipal, a planta do Parque Infantil Professor Carlos Zink revela que a edificação deveria contar com um salão grande (galpão com aproximadamente 48 m²), sala para dentista (8m², aproximadamente), biblioteca (12,6m²), secretaria (9,5m²), copa e cozinha (12m²)[65], sanitários femininos e masculinos com chuveiros em ambos. A edificação em torno de 164m²[66] é pequena em relação ao terreno de cerca de 10 mil m^2 onde seria efetivada.

Esses espaços internos projetados para o parque infantil do São Bernardo mostraram-se mais modestos do que os indicados em 1952 pelo Dr Ruyrillo de

65 Na planta do Parque Infantil Professor Carlos Zink, não aparece referência à dependência da cozinha; porém, aparece a denominação “Desp” ao lado da copa. Fizemos a interpretação de que corresponderia ao estoque de alimentos e o lugar onde eram preparadas as ligeiras refeições por falta de outro espaço para tal.

66 O tamanho dos ambientes foi calculado pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pelo desenho do prédio. Foram mantidas as denominações dos ambientes presentes na planta.

Magalhães – Diretor do DEDC), no mesmo Protocolo (11510) em que se fez a solicitação de reserva de terreno para tais construções. Também, diferiam das indicações feitas no Plano Municipal de Ensino, Educação, Recreação e Cultura, produzido pelo Dr. Ruyrillo, em 1955, nas quais se previa a construção de três pavilhões ao redor do salão central. Um deles seria composto pela "sala de administração, vestiário e instalações sanitárias para o pessoal docente e administrativo, salão de reuniões, sala de assistência ao ensino, sala para biblioteca e museu, gabinete dentário e sala médica" (CAMPINAS, 1955, p. 22). Um segundo pavilhão teria cozinha, zeladoria e sanitários para o pessoal de apoio e um terceiro, com sanitários e chuveiros para meninos e meninas.

Em vez de três pavilhões, ladeando o galpão central em forma de um "L", estão, de um lado, os banheiros e, na sua perpendicular, as cinco salas que aglutinam todos as outras dependências. Uma terceira lateral do galpão conta com uma parede que alcança o teto, fechando o acesso que daria para a área externa, onde se localizam todos os brinquedos e o campo gramado. Na quarta lateral, encontra-se a entrada do edifício. A extensão do telhado nessa parte do prédio produz um tipo de varanda entre o galpão e o jardim. Uma vez acessada a edificação, é possível entrar pelo salão central, de onde se pode acessar qualquer outra dependência.

O acesso é, segundo Viñao Frago (1998; 2005), um dos elementos a serem observados na organização do espaço. Sobre ele devemos perguntar quem o acessa, de que forma e o que isso pode significar. Observando a disposição dos espaços e o lugar da entrada, podemos perceber que essa organização permite rápido acesso a qualquer dependência desse prédio via galpão: pode-se chegar a qualquer espaço através dele. É justamente essa facilidade que permite um maior controle sobre a movimentação das pessoas, ou seja, qualquer pessoa que transite pelo galpão, ou qualquer porta que se abra ou feche pode ser facilmente identificada por qualquer um que esteja dentro do prédio. Nesse caso, a diretora, o médico, os serventes e zelador poderiam, todos eles, controlar a circulação das crianças nesse espaço, embora isso fosse uma atribuição mais específica da diretora e do zelador (CAMPINAS, DECRETO Nº 360, 1951).

Os espaços destinados ao uso das crianças eram o banheiro, a biblioteca e o próprio galpão (para receber a ligeira refeição), e elas poderiam utilizá-los desde

que supervisionados[67]. Os demais espaços (secretaria, dentista, copa e dispensa) não eram destinados às crianças, mas ao fazer dos profissionais que atuariam com elas, ou seja, o dentista, a diretora, a auxiliar de escritório e cozinheira. A diretora ficaria instalada na sala denominada secretaria, e sua localização, bem no meio de uma das laterais do galpão, permitia-lhe visão privilegiada da circulação das pessoas no edifício. Por outro lado, não mantinha contato com o exterior e, desse modo, teria que sair da sala para controlar e participar das atividades que estavam acontecendo do lado externo.

Embora fosse uma premissa do parque infantil manter uma relação de proximidade com a comunidade, o parque infantil não contava com nenhum espaço específico para recebimento de familiares ou membros da comunidade. Desse modo, presume-se que o contato com a família poderia acontecer de modo improvisado em qualquer espaço do parque infantil. Dentro do quadro de profissionais previstos para os parques infantis, conforme o Decreto nº 360 de 1951, as professoras, diferentemente dos médicos, diretora, cozinheira, dentista e auxiliar de escritório, elas não tinham nenhum ambiente específico para atuar e, na parte edificada, frequentavam, assim como as crianças, o galpão, a biblioteca e o banheiro, localizado no interior da sala da secretaria. A falta de um lugar específico para as professoras trabalharem indica que era necessário que elas desenvolvessem suas atribuições, utilizando, principalmente, os espaços externos do parque infantil.

De modo geral, ao olhar para os primeiros parques infantis paulistas e campineiros, percebe-se que o projeto arquitetônico dessas novas unidades de parques infantis mostrou-se ainda fiel aos princípios que configuraram sua proposta inicial, desde as primeiras experiências paulistas e também campineiras. Vale dizer que o Parque Infantil Professor Carlos Zink parece ainda mais similar com a planta do primeiro parque infantil de São Paulo[68] do que a idealização feita pelo DEDC, uma vez que sua construção adotou um modelo mais econômico e não tão funcional quanto se esperava para acomodar e ofertar os diferentes serviços (NIEMEYER, 2002).

67 O Decreto nº 360 de 1951 definia que toda a circulação das crianças nas dependências do parque infantil deveria ser feita com acompanhamento da própria professora que coordenava a atividade ou com o auxílio do zelador.

68 Estamos nos referindo à figura 4 reproduzida nessa tese, referente ao Parque Infantil de Santo Amaro.

No entanto, adotando uma estética bem simplista e econômica, sem ornamentos e com uma construção em blocos de cimento, é possível afirmar que o Parque Infantil Prof. Carlos Zink abandonou o estilo neocolonial adotado na construção do primeiro parque infantil campineiro na década de 1940 e, em seu lugar, um edifício econômico, mais moderno e racional se ergueu; embora ainda avançasse pouco no sentido de agrupar, com maior qualidade, o conjunto de serviços que se idealizavam como essenciais para a infância. Nesse sentido, a sala médica é um bom exemplo disso: na planta de 1957, não foi prevista, o que faz supor que o médico tenha se instalado na sala do dentista, uma vez que frequentou o parque infantil quinzenalmente, por muitos anos[69].

Sete anos depois da inauguração do Parque Infantil Professor Carlos Zink, em 1965, uma nova planta é desenhada para a realização de uma primeira reforma na parte edificada. Na nova planta, o salão central é mantido e ampliado, passando de 48 para 67m². Foram previstos também a sala médica e a sala dos professores, antes inexistentes. A cozinha e os banheiros mudaram de posicionamento, ocupando a mesma lateral e os banheiros foram construídos com a entrada voltada para o salão em vez de haver um corredor de acesso.

A partir dessa reforma, o edifício ampliado passava a ter as dependências mais funcionais, especialmente, a cozinha, que passou a ter acesso direto ao galpão refeitório, o que antes não acontecia, pois estava localizada no final de um dos pavilhões, havendo um pequeno corredor que a separava do galpão onde eram servidas as refeições. Além disso, o acréscimo da sala médica e a permanência da sala do dentista mostram que a atuação desses profissionais continuava prioritária no projeto educacional dessa instituição até o ano de 1965, quando a nova planta foi elaborada (VIÑAO FRAGO, 1998, 2005). Permanências de um lado, modificações de outro: a construção da sala de professores, juntamente a duas salas de aula que mediam 48m² (6x8) cada uma, é representativa dos novos rumos que estavam sendo anunciados para o projeto dos parques infantis e que começavam a introduzir práticas pré-escolares e preparatórias para o ensino de primeiro grau. Também, a sala de aula seria um espaço utilizado como laboratório para uma nova pedagogia, a piagetiana.

69 Essa informação consta do livro ponto do parque infantil bem como das orientações encaminhadas pelo DEDC solicitando que fosse aberta uma folha nesse livro para o registro de frequência do médico conforme agendamento prévio.

Em suma, a construção tanto da sala de professores como da sala de aula representa e impõe uma nova gestão do tempo e dos usos dos espaços institucionais. Entre todos os espaços do parque infantil, a sala de aula seria um dos lugares frequentados diariamente pela professora e pelas crianças. Ali eram guardados materiais e brinquedos específicos daquele grupo de crianças e de uma professora em específico. Como um espaço fechado em que o acesso só é possível pela porta de entrada, a sala de aula pressupõe e oferece uma certa autonomia ao trabalho educativo (VIÑAO FRAGO, 1998, 2005). Um lugar que, por excelência, foi criado para abrigar a instrução e a relação pedagógica entre professor e aluno. Ali, novas práticas educativas do universo da cultura escrita e dos processos de aquisição de conhecimento começam a transformar o parque infantil naquilo que mais tarde (em 1981) o denominou: Escola Municipal de Educação Infantil.

2.4 Memória visual e vestígios das práticas educativas

Espaço Externo

Figura 7. Grupo de crianças: Professora Lúcia Helena. Julho de 1972.

Fonte: Álbum festas e eventos 1961-1978.Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 8. Grupo de crianças no tanque de areia: professora Lúcia Helena. Julho de 1972.

Fonte: Álbum festas e eventos 1961-1978. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

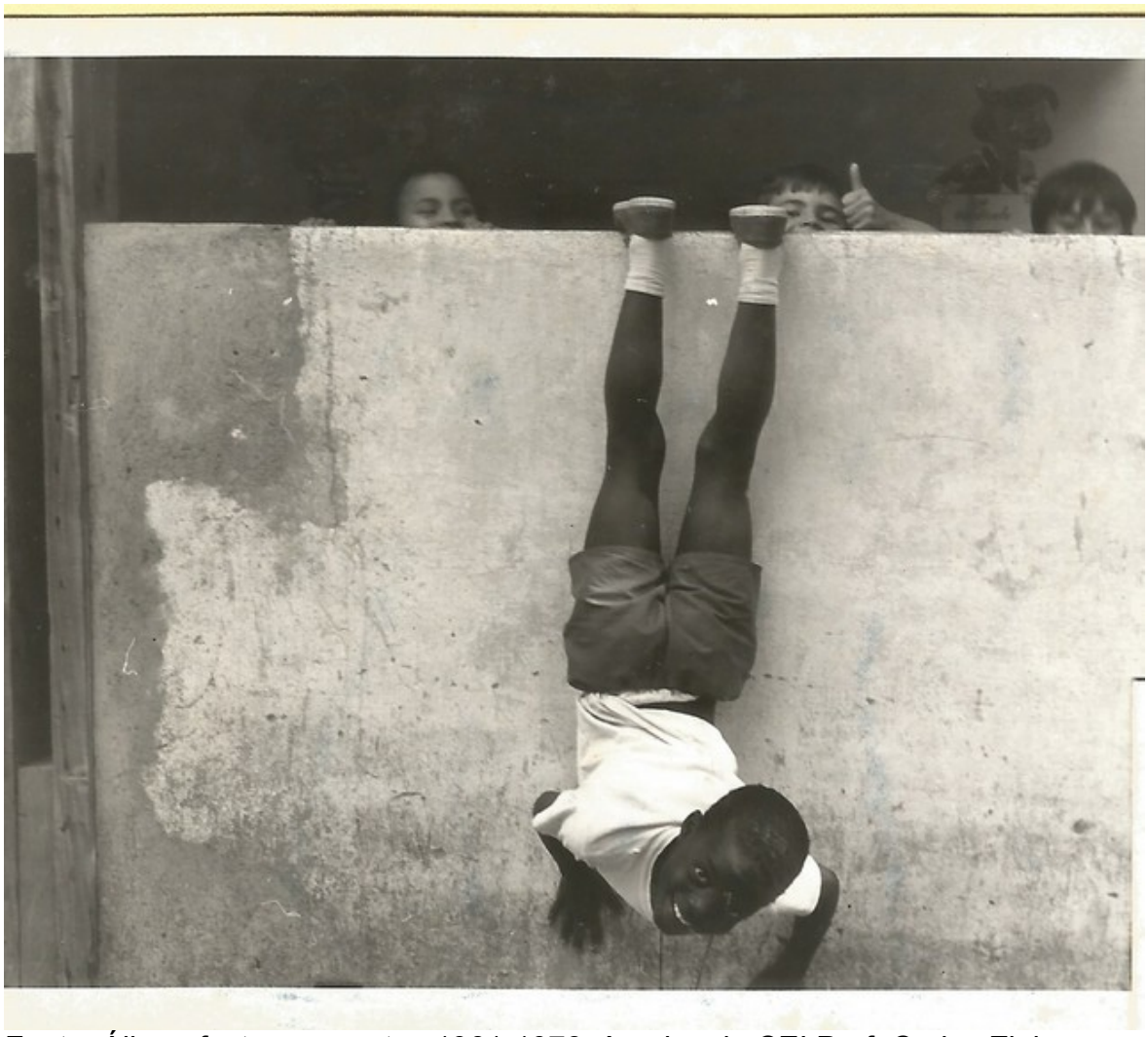
Figura 9. Crianças no gira-gira. Educação Física: professora Lúcia Helena. Julho de 1972.

Fonte: Álbum festas e eventos 1961-1978. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 10. Crianças no gramado. Educação Física: Professora Lúcia Helena. Julho de 1972.

Fonte: Álbum festas e eventos 1961-1978. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 11. Menino de ponta cabeça. Educação Física: Professora Lúcia Helena. Julho de 1972.



Fonte: Álbum festas e eventos 1961-1978. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 12. Crianças no gramado II. Educação Física: Professora Lúcia Helena. Julho de 1972.

Fonte: Álbum festas e eventos 1961-1978. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 13. Helena Kostka: sentada no gramado após dramatização do dia das mães. 14/05/1972.

Fonte: Álbum de fotografia s 1968-1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 14. Banho à fantasia, 1977.

Fonte: Álbum de fotografia s 1968-1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 15. Banho à fantasia II, 1977.

Fonte: Álbum de fotografias 1968-1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Ambiente Interno

Figura 16. Classe Piaget: professora Carmem Scriptori de Souza. 1977.

Fonte: Álbum de fotografia s 1968-1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 17. Classe Piaget II: professora Carmem Scriptori de Souza. 1977.

Fonte: Álbum de fotografia s 1968-1977.Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 18. Sessão de slides. 1979.

Fonte: Álbum de fotografias 1979-1986. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 19. Hora da merenda. 1979.

Fonte: Álbum de fotografias 1979-1986. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

2.4.1 Produzir imagens

No antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink, o acervo fotográfico ocupa duas prateleiras do armário do Projeto Memória, onde as fotografias estão organizadas em álbuns por sequência cronológica (desde 1958 até aproximadamente o ano de 2010). Vejo, nas fotografias, a possibilidade de lê-las como uma narrativa do passado daquela instituição. Não seria a primeira pesquisa que busca nas fotografias de antigos parques infantis respostas para questões da história. Também não é incomum encontrar o uso de fotografias nas pesquisas que tratam dos parques infantis. A pesquisa de Danailof (2006) sobre os parques infantis paulistanos, criados no Departamento de Cultura, na década de 1930, utiliza-se de 26 fotografias para discutir as práticas corporais desenvolvidas nessa instituição. Para a autora, é importante olhar não só para o conteúdo das imagens, mas também para sua materialidade e os efeitos que isso produz. No caso de sua pesquisa, as fotografias tinham um papel importante de documentação e registro da cultura das crianças, além, também, de uma função de divulgação e propaganda do parque infantil. Segundo ela,

> A utilização da fotografia pelo Departamento de Cultura representa alguns dos preceitos que nortearam os trabalhos nos parques infantis, resultando em imagens que valorizam determinados elementos, dando visibilidade às crianças frequentadoras dos parques (DANAILOF, 2006, p. 76).

Com o mesmo objeto de estudo, ou seja, os parques infantis, e analisando também a educação do corpo nessas instituições, mas estudando o período de 1947-1957, a dissertação de Micaroni (2007) traz um amplo conjunto de fotografias pertencentes aos *Boletins Internos da Divisão de Educação, Assistência e Recreio* da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo. Embora as imagens não sejam o foco primeiro de sua discussão, elas compõem a reflexão sobre “o papel que a Educação Física desempenhou no conjunto de variáveis que influenciaram a educação das crianças de 3 a 6 anos de idade nos Parques Infantis da cidade de São Paulo” (MICARONI, 2007, resumo). Na análise que realiza sobre os *Boletins*, a autora chama atenção para a relação da educação física com as demais atividades desenvolvidas nos parques, compreendendo a prática de exercícios como parte da

educação corporal que perpassa as várias atividades do cotidiano das quais as crianças participam.

Na realidade de Campinas, temos como referência a pesquisa de Paula (2003) que também baseia suas reflexões num arquivo fotográfico do Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral[70], que busca compreender a linguagem corporal das crianças e o trabalho educativo sob essa perspectiva. Mais recente, a pesquisa de Pizani (2012) também se utiliza do acervo fotográfico dessa mesma instituição para analisar as práticas de educação física desenvolvidas nessa instituição como parte do projeto de recreação ativa na cidade.

Mais do que coincidência, essas pesquisas (DANAILOF, 2006. MICARONI, 2007; PAULA, 2003; PIZANI, 2012) têm em comum, além do fato de utilizar a fotografia como uma fonte, o interesse em observar a educação do corpo infantil, alvo das práticas nos parques infantis. Embora com enfoques e periodização diferentes, essas pesquisas buscam compreender o papel central das práticas corporais no projeto de educação da infância dessa instituição. O diálogo com essas pesquisas permitiu situar o conjunto de fotografias do arquivo do antigo Parque Infantil Prof. Carlos Zink dentro das discussões já iniciadas no campo das práticas educativas dessa instituição e perceber como as fotografias têm trazido relevantes contribuições às análises voltadas às práticas propriamente ditas.

Para Burke (2004), as fotografias constituem-se como boas fontes de “evidências históricas” para os estudos que envolvem o conhecimento de práticas corporais. Essa perspectiva tem se constituído em uma tendência cada vez maior entre os historiadores interessados em se aproximar da cultura e do cotidiano (p. 11), mas o trato com esse tipo de fonte demanda alguns cuidados, uma vez que a sensação de realismo causada pelas fotografias pode nos conduzir a análises que tomam as imagens como ilustrações do real, ou reflexos “puros da realidade” (BURKE, 2004, p.36). Sobre esse equívoco, ele já nos advertiu, enfatizando ser essencial fazer “uma crítica da fonte” (BURKE, 2004, p.30) e considerar que os registros fotográficos são feitos a partir de um ponto de vista, o do fotógrafo, que

70 O Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, inaugurado em 1942, até hoje em funcionamento, tem um rico arquivo fotográfico da década de 1940, além de outros documentos da época. Essa unidade educacional participou do Projeto Memória entre 2009 a 2013 e foi uma das que participaram da produção do vídeo comemorativo. A equipe educativa, desde então, tem investido na preservação de seus documentos históricos. A pesquisa mais recente a partir de sua documentação (PIZANI, 2012) acessou o arquivo a partir da organização dada pelas ações do Projeto Memória.

sempre, ora mais, ora menos, manipula elementos da cena para produzir a imagem fotográfica.

> ...contar histórias através de imagens seria impossível sem a utilização de fórmulas visuais. Sua função é a de facilitar a tarefa do espectador bem como a do narrador, tornando certas ações mais reconhecíveis, ao custo da eliminação de algo da sua especificidade. É também necessário contextualizar a narrativa. Em outras palavras, historiadores – como de costume – têm de se questionar sobre quem estava contando a história, deste modo, e para quem, e quais poderiam ter sido suas intenções ao assim fazê-lo (BURKE, 2004, p. 192-193).

Com base nas reflexões de Burke (2004) e observando os álbuns fotográficos do Parque Infantil Prof. Carlos Zink, deparamo-nos com um material sem evidências de autoria de produção das imagens: não há marcas de estúdios nas fotografias nem nome de fotógrafos. As imagens não são padronizadas quanto ao tamanho nem ao papel de revelação; tudo leva a supor que se trata de fotografias amadoras. E, neste caso, as fotografias do Parque Infantil Professor Carlos Zink devem ser vistas com muito cuidado, porque a sensação de amadorismo de algumas delas, causada pela falta de foco e a escolha de cenas de crianças em movimento ou praticando atividades em situações mais espontâneas, pode dar a impressão de que estamos diante de um registro muito realista das práticas educativas.

No entanto, mais do que perguntar sobre o que é ou não real nas fotos, o que nos interessa é discutir as representações que elas contêm e o papel delas na construção de uma memória dos parques infantis. Ao convocar os trabalhos de Micaroni, 2007) Danailof (2006), Paula (2003) e Pizani (2012) para iniciar essa análise, tivemos a intenção de perceber como os parques infantis, quando registravam as atividades que desenvolviam com as crianças, também produziam uma memória institucional carregada de significados, demonstrando continuidades e descontinuidades dessas práticas.

Para Abdala (2013, p.27), a fotografia como evidência histórica assume duas funções: a primeira é de memória individual e coletiva das práticas educativas desenvolvidas, de cujos álbuns, organizados cronologicamente, narram uma história; a segunda é de um instrumento que não só documenta o fato que foi vivido, mas que age na própria legitimação e construção de uma cultura escolar específica, com uma função semelhante à da propaganda, mesmo que não tenha sido criada com

esse fim. No primeiro caso, o acervo fotográfico é material potente para os questionamentos que dizem respeito às práticas e para a cultura que permeia o cotidiano educacional do parque infantil. No segundo caso, a fotografia é, ela própria, percebida como objeto cultural que participa da construção das práticas desse cotidiano.

> As fotografias oferecem-nos recortes da realidade de acordo com as formas pelas quais as sociedades se permitiram representar. A produção do registro fotográfico, portanto, obedece ao universo simbólico de cada grupo social e cultural. Por conseguinte, o universo escolar apresenta seu próprio conjunto de padrões de representações, conforme é possível constatar a partir de nossas lembranças de experiências escolares e de nossos registros fotográficos dessas experiências, e a partir do exame de imagens escolares presentes em arquivos, livros, jornais, álbuns (ABDALA, 2013, p. 34).

É preciso lembrar que o fato de atribuirmos à fotografia uma dimensão documental, propagandística e mesmo de autovalorização das práticas institucionalizadas não significa que ela tenha sido produzida com tais intenções. Tudo o que sabemos quanto às intenções é que, no momento em que o evento acontecia, alguém, por trás da câmera fotográfica, selecionava as cenas e momentos que julgava serem os melhores para eternizar. Todavia, essas imagens podem informar muito sobre os aspectos físicos desse espaço verde, ao ar livre, e dos equipamentos de recreação disponíveis, e também como eram utilizados.

No que diz respeito a “como” o espaço era utilizado, as reflexões de Vidal (2006) acerca das práticas educativas somam-se ao cuidado em não tomar a fotografia como realidade conforme proposto por Burke (2013), mas, por meio dela, podemos observar e indiciar algumas características das práticas a partir de seus vestígios. O que temos, nesse acervo fotográfico, são fragmentos de práticas educativas, aqueles que foram selecionados para compor uma memória da instituição, ou simplesmente, resistiram ao tempo, enquanto os demais registros se perderam.

> É necessário considerar que a característica mesma das práticas é ser praticada. Ou seja, as práticas produzem-se como um ato, como uma operação, o que nem sempre lhes permite legar registros à história... Nesse sentido, somos instigados a indagar sobre a necessária distinção epistemológica entre práticas e prescrição de práticas e sobre as possibilidades de investigar práticas escolares pretéritas (VIDAL, 2006, p. 159).

Mesmo que sejam apenas vestígios de práticas, as fotografias junto de outros documentos, como a legislação, podem nos dar pistas de alguns elementos que fizeram parte dessa instituição educacional e, portanto, foram parte de sua cultura. No mesmo raciocínio, as fotografias aqui discutidas procuram abarcar como as prescrições do uso dos espaços foram efetivamente vivenciadas pelas pessoas que habitaram os parques infantis, aproximando-nos do cotidiano e da cultura constituída nessa instituição.

2.4.1.1 Ambiente externo: aspectos físicos e práticas educativas

A grande maioria das fotografias existentes no Parque Infantil Professor Carlos Zink documenta os momentos festivos, assunto de que trataremos no próximo capítulo. A seleção que ora fizemos para análise quanto ao espaço físico corresponde à quase totalidade das fotografias que encontramos no acervo, durante o período de 1958 a 1981, as quais retratavam algumas atividades desenvolvidas nos espaços internos e externos do parque infantil. Importante dizer que as fotografias são escassas no começo da década de 1960, de modo que o acervo só conta com um volume maior de imagens ao final dessa década, aumentando progressivamente, durante os anos, conforme a máquina fotográfica vai se tornando um instrumento mais acessível (ABDALA, 2013).

Nesse sentido, as fotografias que ora observamos pertencem, em sua maioria, à década de 1970, momento em que o Parque Infantil Professor Carlos Zink já tinha sido reformado e, portanto, já contava com duas salas de aula. Nesse momento, também, a faixa etária das crianças atendidas já havia sido modificada, diminuindo de 12 anos até no máximo 10 anos, em 1965 (PORTARIA Nº 194 de 18/02/1965), e, a partir do segundo semestre de 1970, começavam, progressivamente, a deixar de atender as crianças em idade de “curso primário, ficando a funcionar somente as 1ºs turmas correspondentes ao pré-primário” (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, 1970).

Para observar a área externa, contamos com um número maior de fotografias do que da área interna. Dentre as treze selecionadas, nove são da área externa. A quantidade maior de fotografias do lado externo nos fornece um número maior de informações sobre as características físicas e organizacionais desse espaço, algo que a planta arquitetônica não forneceu. As indicações do DEDC para

as instalações da área externa, conforme discutido anteriormente, previam vários aparelhos de recreação e espaços para a prática de esportes, além de piscina, tanque de areia e teatro ao ar livre (CAMPINAS, 1952, p. 1), alguns desses equipamentos flagrados durante seus usos pela câmera fotográfica.

Dentre os dezessete itens que foram indicados para os parques e recantos infantis, podemos visualizar, nas fotografias, apenas o campo gramado bem grande (que poderia inclusive servir para futebol e outros esportes), mas que estava sendo utilizado, no momento da fotografia, para o desenvolvimento de algumas atividades corporais que envolviam correr, saltar ou dar cambalhota. Isso revela a multiplicidade de práticas que esse tipo de espaço poderia propiciar para além de esportes e ginásticas. Ao redor desse campo, podemos ver a vegetação ainda rala em alguns lugares, cercando o terreno, que também tem espaços ajardinados, os quais misturam grandes árvores com folhagens menores, servindo de um bonito cenário para algumas fotografias de turmas (a exemplo da figura 6) além de sombra para algumas atividades (figura 8 e 12, por exemplo).

Pudemos observar que existiam dois gira-giras e alguns balanços distribuídos no terreno, de modo a garantir uma boa distância entre eles, o que permitiu que um grupo grande de crianças participasse de uma mesma atividade coletiva. Além disso, o tanque de areia e a piscina também foram fotografados como instalações que estão dispostas em lugares separados. Essa distribuição espacial, em que os aparelhos recreativos ficam separados uns dos outros, dificulta o controle do adulto sobre as atividades das crianças se deixadas livres para transitar em todo o espaço. Desse modo, o uso coletivo pode ser uma boa opção quando se quer observar, coordenar e também controlar o que as crianças estão fazendo num determinado espaço do parque infantil.

As crianças foram fotografadas em situações variadas no espaço externo. Estavam brincando no gira-gira, no tanque de areia, correndo no gramado, virando de ponta cabeça. Os documentos indicam que as atividades eram bastante organizadas e controladas quanto ao tempo e uso dos espaços. A circular nº 01 de 06/08/1964, que tratava de reforçar algumas normas do parque infantil, ressaltava que cabia à direção “fazer com que as senhoras professôras dêem o maior número de aulas ao ar livre” (CIRCULAR Nº01, 1964). Além disso, ficava reiterado que as professoras deveriam, semanalmente, entregar à diretora a programação de todas as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de uso dos diferentes espaços.

Ao final do mês, o relatório das atividades desenvolvidas deveria ser entregue à diretora que faria a avaliação conjuntamente com o semanário, verificando se as atividades foram ou não desenvolvidas.

A falta do adulto nas fotografias pode produzir a falsa impressão de que a imagem retrata a atividade espontânea da criança. No entanto, embora os adultos não tenham sido fotografados, fica evidente que ao menos um deles estava coordenando as atividades no momento da fotografia, pois era para ele (ou eles) que as crianças direcionavam o olhar, acenavam a mão, faziam sinal positivo e sorriam quando eram fotografadas.

As legendas das fotografias são outros indicativos de que os momentos fotografados, provavelmente, faziam parte de alguma atividade educativa programada. As seis primeiras fotografias, todas do mesmo dia, foram identificadas sob a legenda de “Educação Física” e “Professora Lúcia Helena”. As atividades programadas de educação física pela professora Lúcia Helena em nada se parecem com exercícios cansativos, repetitivos, ou ensino de algum esporte e, ainda, em nada indicam que algum movimento coordenado de ginástica estivesse sendo executado. O que se vê é que as crianças estão brincando juntas no gira-gira, tanque de areia, ou no campo gramado, cuja atividade, seja qual for, não era um jogo de futebol e nem requeria que todos fizessem exercícios coordenados conjuntamente.

Durante os momentos fotografados, caracterizados como educação física, um menino de ponta-cabeça demonstra, sorrindo, sua habilidade, enquanto outro, no topo da árvore, só deixa fotografar suas pernas. Nessa mesma direção, o uso da piscina, conforme documentado, é algo que chama a atenção pela atividade que ali estava acontecendo. Nenhuma normatização estudada do período faz menção a essa atividade que parece ter inovado quanto ao uso da piscina. Em vez de aulas de natação ou exercícios na piscina, as crianças estão participando de uma atividade que foi chamada de “banho à fantasia”: vestidas de índio, com fantasias de papel crepom, entram na piscina e colorem a água, numa brincadeira que é assistida por pessoas da família ou da comunidade.

Ao passo que o estudo das normas dá a impressão de um trabalho bastante rígido e controlado com as crianças nos parques infantis, as fotografias podem produzir um efeito diferente, que faz pensar sobre a possibilidade inventiva dos professores nas práticas educativas desenvolvidas com as crianças. Certeau

(1998) diz que os espaços como normas são significados pelos sujeitos que os habitam. O parque infantil guarda uma ordem, uma lei, que lhe confere um modo de atuar, mas as práticas colocam em movimento essas ordens e recriam-nas (CERTEAU, 1998). Nas palavras do autor:

> Assim, as “maneiras” de habitar (uma casa ou uma língua) próprias de sua Kabília natal, o magrebino que mora em Paris ou Roubaix as insinua *no* sistema que lhe é imposto na construção de um conjunto residencial popular ou no francês. Ele os superimpõe e, por essa combinação, cria para si um espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos (CERTEAU, 1998, p. 93).

Nas “maneiras” de habitar, o Parque Infantil Professor Carlos Zink produziu práticas criativas, diferentes como o “banho à fantasia” que, naquele momento, foi escolhida dentre outras experiências e atividades cotidianas, para ser fotografada e constituir a memória da instituição. Essas práticas, enfatiza o autor, não devem ser percebidas como desatreladas das normas que as regem. Não se trata disso, e, sim, de pensar que as normas são interpretadas cada vez que são colocadas em prática. Nesse sentido, embora fossem os sujeitos que habitavam o parque infantil que davam os múltiplos sentidos às práticas ali feitas, eles não atuavam fora de um universo de possíveis significações mais ou menos já dadas. Isso significa que o espaço externo, escolhido para muitas atividades, era um lugar de grandes possibilidades educativas, e esse potencial foi fotografado na construção de uma memória institucional que reforça o valor desse espaço no projeto do parque infantil.

> Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (CERTEAU, 1998, p.189).

A única foto que retrata uma criança sozinha é a de uma menina, Helena Kostka, sentada ao lado de alguns brinquedos, entre eles uma lousa pequena. Essa imagem, como sequência de outras, permite-nos perceber que se trata do final da festa do dia das mães, em que houve uma dramatização na qual as crianças

receberam um bonequinho vestido de palhaço, justamente o que Helena tem nas mãos. Essa cena, bem diferente das demais, mostra bem as possibilidades que o ambiente externo pode oferecer às crianças, convidando-as para suas brincadeiras, mesmo que isso aconteça em dias diferentes ou entre uma e outra atividade programada. Nas mãos da menina que brinca de faz de conta, um conjunto de materiais de universos distintos: um carrinho, fantoches e uma lousa pequena; universos que se cruzam no parque infantil, com o propósito de educar a infância.

2.4.1.2 Ambiente interno: aspectos físicos e práticas educativas

Documentando mais expressivamente a década de 1970, as fotografias do acervo do parque infantil correspondem a um momento em que essa instituição vai se aproximando do modelo educacional pré-escolar, como o próprio nome diz, pressupondo-se um maior envolvimento e responsabilização do processo de ensino formal. E, ao mesmo tempo, vai se distanciando cada vez mais da política de recreação e lazer dirigido e da política urbanística das quais havia se originado (NIEMEYER, 2002). Essa aproximação com o ensino formal, além da construção de duas salas de aula, trazia como consequência para a organização do trabalho no parque infantil, a divisão das crianças em duas turmas ─ primeiras e segundas. Esta última passaria a ser palco da experiência do que se chamou “classe pré-primário (…) obtendo os alunos de 6 anos a necessária prontidão para frequentarem com bom aproveitamento a 1º série em 1972” (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, 1971). Além do mais, as crianças permaneciam somente meio período, acompanhando o mesmo tempo de permanência das escolas primárias, extinguindo-se, assim, a possibilidade de frequência em período integral, um fato que modificou em muito a orientação do projeto educacional desta instituição, que, até então, assentava-se na premissa de ser um lugar de guarda e proteção das crianças durante o período em que seus pais estivessem trabalhando.

Nesse sentido, embora a área externa permaneçesse com suas principais características organizacionais entre 1958 a 1981, as mudanças citadas acima poderiam indicar alterações efetivas na gestão do tempo das atividades desenvolvidas no parque infantil que, a partir de 1970, passaram a ficar circunscritas a um período menor de permanência na instituição (ESCOLANO, 1998).

Nas fotografias selecionadas para análise esse processo de transformação, fica mais evidente no ambiente interno da sala de aula, muito embora sejam raras as fotografias que o retratem. Na década de 1970, a parte edificada contava com uma biblioteca, uma secretaria, sala de professores, sala médica, cozinha, despensa, duas salas de aula, banheiro feminino e masculino e um salão central. Espaços que foram ampliados em 1965, ano da reforma que acrescentou ao projeto as salas de aula, antes inexistentes, conforme mencionado anteriormente. Da área interna, só encontramos fotografias do espaço da sala de aula (duas, datadas do mesmo dia), e uma no salão central.

Esse salão central, de aproximadamente 65 m², tinha como função servir de refeitório para as crianças e dar acesso às demais dependências do prédio. O salão tinha piso de cerâmica vermelho, com grandes janelas e iluminação natural, ainda seguindo os padrões indicados desde décadas anteriores e também no documento do DNCr, de 1960. O mobiliário desse espaço se restringe a várias mesas e cadeiras que acomodavam aproximadamente 60 crianças, distribuídas em dez mesas que comportavam seis crianças cada uma. Nota-se que as mesas e cadeiras são grandes para as crianças, que ficam com os pés no ar, evidenciando que nem tudo no parque infantil foi tão cuidadosamente planejado como nos deram a entender nos documentos consultados. Justamente o mobiliário inapropriado para as crianças mostra as contradições do projeto dessa instituição que, de um lado, produzia práticas de medição dos corpos infantis, o que demonstra um apoio no conhecimento fisiológico e, por outro, acabava por deixar as crianças sentadas em cadeiras maiores do que elas, totalmente inapropriadas para sua postura.

A decoração do ambiente é bem simples, as paredes eram pintadas com cores neutras e, ao fundo, podemos observar um armário de madeira aberto que armazenava livros. O espaço parece pequeno para o número de crianças que ali estão comendo um lanche. No entanto, percebe-se uma tendência ou preferência pelas atividades coletivas tanto no ambiente externo como interno. Segundo Escolano (1998), a forma como os ambientes estão arrumados, seus móveis e decoração, faz parte de um programa curricular que implica organizar as primeiras experiências das crianças com um espaço ordenado com a intenção de educá-las. Decorre disso que, ao que tudo indica, as atividades coletivas nas quais as crianças estavam constantemente envolvidas demandavam experiências de partilha, de disputa e revezamento entre o espaço e o tempo de permanência com os objetos,

brinquedos e brincadeiras que estavam envolvidas. O grande número de crianças que utilizava um mesmo espaço, conforme evidenciado nas fotografias, faz pensar o quão exigente era para elas, dividir, por exemplo, o espaço do tanque de areia e, ao mesmo tempo, permitiam que as atividades fossem construídas no coletivo infantil. Pensamos ser pertinente sob esse aspecto chamar atenção para uma característica essencial da educação da infância posta em movimento nessa instituição. Trata-se de observar como educação nessa instituição se construiu como uma atividade coletiva ancorada nas experiências corporais entre as crianças. Mesmo que não intencionais, as práticas educativas organizadas a partir de um grande número de crianças envolvidas numa mesma atividade, ou seja, que partilham espaços e tempos, é uma fonte silenciosa de aprendizagens sobre a convivência humana. Ao contrário de uma ação mais individualizada que permite a atuação do médico (examinando e acompanhamento individualmente cada criança), por exemplo, as fotografias do parque infantil registram fortemente o caráter coletivo das práticas educativas. A refeição, por exemplo, feita coletivamente exige que se aprenda a coordenar o tempo individual da alimentação com o tempo coletivo, disciplinar o corpo e o organismo para adaptar-se ao horário e ritmo da alimentação nessa instituição.

De modo mais sutil, a entrada de luz abundante com grandes janelas que atendem a todas as indicações higiênicas e médicas para esse tipo de ambiente é também uma outra forma silenciosa de ensinamento. Já o armário ao fundo, com livros visíveis, pode ser uma fonte de aprendizagens simbólicas sobre o espaço educativo e os materiais que lhe pertencem, ou também uma forma de guardar e organizar o material escolar.

As fotografias das salas de aula oferecem-nos ainda mais alguns elementos sobre os modos de ensinar e, mais especificamente, são indícios de um tipo de escolha de orientação pedagógica. Duas dessas fotografias, datadas de 1977, receberam a legenda de “Classe Piaget”. Segundo explicação dada no Livro Comemorativo dos 50 anos da instituição:

> Na década de 1980 funcionou numa das salas de aula da Escola a “Classe Piaget” que era formada por um grupo de 25 alunos, que não haviam frequentado nenhuma escola anteriormente e participaram deste Projeto, onde a Professora Carmem Scriptori de Souza trabalhava com o “Método Piaget”, utilizando-se de material e mobiliário especialmente confeccionado para este fim (CARLOS ZINK, LIVRO COMEMORATIVO, 2008).

A referência na legenda sugere que a teoria piagetiana estava sendo adotada como fundamento da ação educativa num projeto experimental, mas o que as imagens dizem dessa opção teórica e sua forma de organizar o espaço para a atividade educativa? Quando olhamos essas imagens, o que vemos é um mobiliário novo, com mesinhas e cadeiras apropriadas ao corpo infantil. O espaço da sala fotografado sugere que o mobiliário tenha sido disposto de modo que as carteiras ficassem bem próximas entre si, podendo acomodar aproximadamente 35 crianças. Acompanhando uma parede com grandes janelas, essa mobília ocupava toda a lateral da sala, o que não deixava evidente se ainda havia ou não espaço livre nessa sala de aula. Nas outras extremidades da sala, podemos ver objetos e imagens característicos do ambiente escolar como o relógio no alto da parede, um símbolo da gestão do tempo da atividade educativa, “um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância...ele marca todos os momentos da vida da instituição” (ESCOLANO, 1998, p. 44). Como um objeto que regula o tempo das atividades, da sequência em que elas transcorrem, o relógio é uma fonte de conhecimento: ele educa as crianças e a infância, ensinando a marcação do tempo como algo social, cultural. Nem sempre o tempo foi medido a partir do relógio, e aprender a regular o tempo da vida a partir desse objeto demanda uma aprendizagem.

Além do relógio, podemos ver, abaixo dele, várias caixas pequenas encapadas e enfeitadas, fechadas e organizadas sobre o armário, o que sugere que ali estavam guardados materiais a serem utilizados junto às crianças. No mesmo ambiente, há mais elementos decorativos: o desenho da Pantera Cor de Rosa, colado na porta; a figura da Mônica, colada no alto da parede, na qual se encontra um pequeno móvel branco, com apenas alguns brinquedos (entre eles, novamente, a boneca da Mônica). O que estas imagens têm a ver com a classe piaget?

Tal decoração, adota um repertório cultural já construído socialmente para e sobre as crianças, simbolizando o universo infantil e reiterando a quem aquele espaço se destina. A falta de outros brinquedos no pequeno armário de prateleiras, construído para ser acessado pelas crianças (pois era aberto e estava a sua altura), permite-nos levantar algumas hipóteses: ou as crianças não tinham acesso direto a eles e, por isso, os brinquedos e outros objetos estavam guardados em outro lugar; ou, no momento da fotografia, o espaço havia sido organizado para tal; ou não haviam brinquedos.

Em uma das derradeiras imagens que temos do período aqui estudado, uma atividade das crianças em área interna[71] mostra-as uniformizadas[72], novamente em uma das salas de aula que foi reorganizada para que elas se sentassem lado a lado, em cadeiras próprias e todas voltadas para a mesma direção, para que, assim, coletivamente, pudessem participar do que foi denominado de “Sessão de Slides”.

> Todo um material que não só poderia ser incorporado a um museu etnográfico da educação, mas que também revela muitos indícios de seu passado, de seu currículo: (...) uma série de traços ou signos que expressavam certas significações afetivas e culturais (ESCOLANO, 1998, p. 24).

Esse tipo de material foi guardado pela instituição e encontra-se disponível no armário do Projeto Memória[73]. Grande parte dos *slides* está ilustrando histórias infantis e, para cada uma delas, encontramos uma pequena caixa, que contém um conjunto de *slides,* acompanhada de um encarte que com a narrativa a ser contada e a sequência exata em que estes deveriam ser apresentados. As orientações para esse momento indicam que as crianças deveriam observar as imagens enquanto ouviam, em voz alta, a professora contar a história. O material de uso do professor indica a prática de leitura em voz alta para aqueles que ainda não tinham adquirido o código escrito. Assim, as crianças que ainda não sabiam ler apenas ouviam o enredo e viam as imagens, enquanto o conteúdo das histórias que estavam sendo contadas era absorvido. Essa é uma prática bastante simbólica do papel do parque infantil na iniciação ao processo de escolarização e do que se pensava sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo da criança, na década de 1970. No próximo item, iremos, sucintamente, levantar hipóteses sobre as opções teóricas que poderiam ter fundamentado as práticas educativas nessa instituição.

71 Esclareço que as demais fotografias da área interna se referem a momentos festivos e estão compondo as análises do capítulo II.

72 O número que está pintado na camiseta das crianças corresponde ao número de matrícula delas, e a bolsa que carregam fazia parte de seu uniforme (CAMPINAS, 1961, REGIMENTO INTERNO DE PARQUES INFANTIS).

73 O acervo do parque infantil preserva um conjunto de 32 histórias infantis contadas por slides e mais outros materiais didáticos para o professor ou para o uso com as crianças que associam texto escrito com imagem de slide.

2.4.2 A moderna pedagogia

Com base no estudo de instituições do começo do século XX, de outros países, Dalben (2014) considera que:

> As escolas ao ar livre, concebidas com a finalidade primeira de melhorar a saúde das crianças, revolucionariam progressivamente seus objetivos iniciais, estabelecendo-se frequentemente como os principais locais para a introdução das ciências naturais nos programas escolares e servindo, muitas vezes, como campo de experimentação para as novas pedagogias desenvolvidas ao longo das primeiras décadas do século XX (…) Nesse sentido, as escolas ao ar livre se beneficiariam da renovação pedagógica proposta por diversos educadores, ao mesmo tempo que a alimentaria, sendo, durante os anos 1920, tomadas como de grande interesse pelos defensores dos movimentos da Escola Nova (p. 163).

O autor se refere a algumas experiências educativas de países europeus que surgiam como modelos alternativos e acabavam inspirando as inovações, pois ofereciam modelos educativos mais flexíveis que se contrapunham à instituição de ensino baseada em métodos mais rígidos ─ "estabelecimento acusado de negligenciar o corpo dos alunos e de privá-los do ar puro, da luz natural e das ações corporais de que necessitavam, sendo seus métodos de ensino julgados como inadequados e ultrapassados" (DALBEN, 2014, p. 163). Como um tipo alternativo de instituição educativa do final do século XIX e início do século XX na Europa, Escolano (1998) aponta que, nas escolas abertas, a arquitetura diferenciada possibilitava outras práticas baseadas numa pedagogia da experiência, da vivência. Nesse sentido, o autor considera que

> A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e a vida postulada pelos institucionistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral… (p. 32)

Viñao Frago (1998) destaca que Rousseau foi um importante idealizador e inspirador de modelos educativos mais abertos, uma vez que considerava que o melhor lugar para se aprender era debaixo da sombra de uma árvore, "na Natureza, não entre as paredes de um edifício" (VIÑAO FRAGO, 1998. p. 90). Dentre outros pensadores que criaram ou inspiraram novas perspectivas educacionais, Viñao

Frago (1998) e Escolano (1998) defendem que também a pedagogia froebeliana dos jardins de infância iria se basear na valorização dos espaços não edificados e definição de seus usos: “educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio” (p. 90). Por fim, considera Escolano (1998) que a “utilização didática do espaço e de seu entorno é uma característica comum a todas as pedagogias denominadas ativas” (p. 48), entre elas, cita o autor, estão os jardins de infância e Froebel, o método montessoriano e, mais tarde, os estudos de Jean Piaget.

Os parques infantis de São Paulo e de Campinas não podem ser reconhecidos com nenhuma das instituições citadas acima, mas, em vários aspectos, eles se aproximam das tendências educativas que valorizam o contato com a natureza, com o ar puro, com a possibilidade de movimentação no espaço educativo. Uma instituição que tem um prédio próprio, como o parque infantil, uma localização autônoma, separada de outros prédios públicos, é fruto de um processo histórico em que diversas forças e tendências se manifestam (VIÑAO FRAGO, 1998).

Na realidade brasileira e na cidade de São Paulo, os parques infantis poderiam ser vistos, na similaridade do que propõe Dalben, como laboratórios de novas tendências pedagógicas. As pesquisas de Faria (2002), Niemeyer (2002) e Danailof (2006) já mostraram com bastante evidências o quanto à idealização dos parques infantis se deu sob os ideais dos intelectuais escolanovistas, notavelmente, a partir de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Do mesmo modo, nas pesquisas que tratam dos parques infantis na cidade de Campinas (2001), Basseto (2006) e Leme (2008) reafirmaram que o projeto campineiro foi, também nesse aspecto, similar ao paulistano.

Para Faria (2002), a ideia de se “educar fora da escola remonta ao início do século e, de alguma forma, já estava contida no Manifesto dos Pioneiros de 32” (p. 154). Segundo a autora, a proximidade entre o pensamento dos intelectuais da escola nova e Mario de Andrade se dava pela crítica à escola tradicional e pela vontade de propor mudanças para a educação. Niemeyer (2002), com a mesma percepção, ressalta que os intelectuais da Escola Nova, foram, também responsáveis por divulgar o pensamento de autores como Froebel e Dewey no Brasil.

Num posicionamento mais crítico sobre o papel desses intelectuais brasileiros e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, Vidal (2013) afirma que, mais do que posicionamento ideológico, o que esse grupo representava era uma "estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional" (p. 580-581). Para a autora, a partir de 1980, novas pesquisas sobre esse movimento propiciaram a abertura de novas linhas de interpretação sobre o Manifesto, trabalhando no sentido de desconstrução de sua imagem como símbolo de luta da mais nobre causa nacional. A pesquisadora reforça que o momento (final da década de 1920 e início de 1930) era propício para que os discursos contra modelos educacionais instalados na República fossem criticados a partir de discursos oposicionistas, os quais enfatizavam a mudança, propondo uma Nova República. Vidal (2013) afirma que não era novidade, no país, a ideologia da Escola Ativa e que

> o entrosamento da Escola Nova como fórmula não implicou o desgaste de outras etiquetas… No entanto, na permeabilidade de suas margens, ela acolhia propostas pedagógicas diversas que, ao se apoderarem do lugar institucional das diretorias gerais, pretendiam diferenciar-se dos empreendimentos que lhe haviam antecedido. Era assim que sob sua cobertura estavam diferentes métodos, como centros de interesse, métodos de projeto, sistema *plattoon* ou qualquer outra proposta educativa que se associasse ao interesse e à experiência da criança, bem como à sua participação ativa na construção do conhecimento (VIDAL, 2013, p· 581-582).

A perspectiva de Vidal (2013) é extremamente elucidativa de como diferentes autores e propostas foram citados e associados ao projeto dos parques infantis paulistanos sob a chancela do escolanovismo. Particularmente, no caso dos parques infantis campineiros, nos documentos legais estudados não foram encontradas referências diretas a nenhum autor ou corrente pedagógica específica que estivesse fundamentando a organização e regulamentação dessas instituições na cidade. No entanto, o Dr. Ruyrillo de Magalhães deixou, em alguns documentos, pistas e indicações que nos permitem suspeitar que, nas décadas de 1950 e 1960, a tendência pedagógica em voga caminhou na continuidade das críticas a um tipo específico de educação: aquela que pressupunha um grande número de crianças na classe, sentadas e realizando uma mesma atividade, numa relação distante entre professor e aluno. No Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, nas suas considerações finais, Dr. Ruyrillo de Magalhães escreveu:

> Desejamos, todavia, salientar que, no setor do ensino, da assistência sócio educacional e da difusão cultural, continuaremos a nortear trabalhos a cargo do DEDC na conformidade das reais necessidades do nosso povo e dos ensinamentos da moderna pedagogia.

> O ensino continuará a ser, na conformidade das normas regulamentares em vigor, ministrado de modo o quanto possível individual, sendo o convívio escolar baseado essencialmente na afeição do professor para com os alunos, de modo a serem êstes dirigidos, orientados e educados, não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amigável (CAMPINAS, 1955, p. 33).

Em outras passagens do mesmo documento, Dr. Ruyrillo de Magalhães já havia declarado sua preferência por um modelo institucional que adotasse um amplo espaço físico em que se pudessem oferecer atividades complementares ao ensino. Sobre a relação adulto criança, ele também se pronunciava favorável a métodos mais individualizados, contrariando a proposta de grandes turmas em que todos devem fazer as tarefas ao mesmo tempo. Podemos perceber uma aproximação com alguns elementos de uma pedagogia mais ativa. O discurso do Diretor do DEDC também explicava que "a conformidade das reais necessidades do nosso povo" significava "práticas educativas de alto teor ético-cívico" (CAMPINAS, 1955, p. 24).

No entanto, paradoxalmente ao que enfatizava como uma pedagogia mais individualizada e atenta à necessidade de cada criança, as fotografias que ora analisamos nos mostram que no parque infantil Professor Carlos Zink o trabalho coletivo, como já enfatizado, era recorrente e realizado em grupos grandes de crianças, o que não deixou evidências de que os espaços fossem planejados para permitir ou facilitar algum atendimento educacional mais individualizado.

Nos documentos da década de 1960 (especialmente os calendários enviados para os parques infantis[74]), utilizava-se o termo "centro de interesse" para definir como os temas estabelecidos para o trabalho com as crianças deveriam ser abordados. Na Circular nº01 de 1964, foi reafirmado que as professoras deveriam participar ativamente junto às crianças das atividades de danças, educação física e rodas cantadas. No entanto, mesmo que a palavra "centro de interesse" nos guie para a corrente pedagógica mais ativa, essa tendência não deixava de conviver com um conjunto de outras que, em nada, consideravam o interesse das crianças. Na mesma Circular nº01 de 1964, foi afirmado também que as crianças deveriam ser recebidas em filas e todos os dias, o Hino Nacional deveria ser cantado e, ainda, uma vez por semana, deveria ser ministrada uma aula de educação moral e cívica, com duração de 40 minutos. Afirmava-se que "as aulas deverão ser ministradas com entusiasmo, ressaltando, sempre que oportuno, exemplos tendestes a elevar os

74 Faremos a análise desses documentos no próximo capítulo.

níveis da formação moral e cívica dos educandos" (CAMPINAS, CIRCULAR Nº1 de 1964, p. 2).

No final da década de 1970, quando o Dr. Ruyrillo de Magalhães já não estava mais à frente do DEDC e, a partir da fotografia com a legenda "Classe Piaget", temos uma evidência mais concreta sobre a opção teórica que se adotou nessa instituição, por algum período; estamos nos referindo à "classe piaget" constante no acervo fotográfico. Segundo Ramos (2001), entre 1973 e 1975, a Prefeitura Municipal de Campinas faria um convênio com a Universidade Estadual de Campinas para que a Professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação, pudesse ministrar um Curso de Especialização para Professores da pré-escola Municipal, com a duração de dois semestres, pautado nos fundamentos piagetianos (RAMOS, 2001, p. 82). Desse modo, observa-se que foi feito um investimento pelo poder público municipal, a fim de formar os professores para o trabalho nessa perspectiva teórica.

Difundido no Brasil de modo mais contundente a partir da década de 1970, os estudos piagetianos marcavam a influência de um outro campo de conhecimento na área educacional, as psicologias do desenvolvimento. Para Becchi (1994), os estudos de Piaget podem ser percebidos como inovadores do ponto de vista dos procedimentos de investigação científica, realizando a observação direta da criança. "A psicologia piagetiana, que se declara verificada na observação, se apresenta como uma história nova e completa da infância restituída a si mesma" (p. 79).

Porém, a observação atenta e minuciosa da atividade infantil por um método clínico, levou Piaget a encontrar grandes padrões nos processos de aprendizagem das crianças, podendo generalizá-las como fases sucessivas, em que as crianças iriam passando por processos de acomodação, ajustamento, adaptação, assimilação e equilíbrio, o que faz da psicologia de Piaget uma psicologia genética e desenvolvimentista (BECCHI, 1994). De todo o estudo de Piaget sobre os processos cognitivos da criança, a educação tomou como ponto de apoio especialmente as fases de desenvolvimento e ficou centrada na necessidade de a criança receber desafios para que pudesse se movimentar em direção a um novo processo cognitivo em seu percurso de desenvolvimento. (DUARTE, 2010).

A teoria piagetiana, assim como outras pedagogias ativas, foi criticada por Duarte (2010), que considera, de modo geral, que essas pedagogias não

propõem mudanças estruturais na forma de organização da sociedade. Isso ajuda a explicar como as práticas fundamentadas na ideia de uma educação preocupada e atenta às necessidades da criança puderam conviver, simultaneamente, com outras, que, no seu oposto, determinavam, de modo enfático, o que deveria ser ensinado às crianças, quando e de que forma. Estamos nos referindo ao calendário de datas comemorativas que foi encaminhado aos parques infantis como um programa educativo a ser cumprido, assunto a ser tratado no próximo capítulo.

Para concluir a análise em relação às práticas educativas flagradas nas fotografias e a relação dessas com os documentos que prescreviam o trabalho educativo nos parques infantis, gostaríamos de problematizar o quanto alguns princípios e discursos presentes nos documentos consultados podem não corresponder ao que de fato foi desenvolvido com as crianças. Em 1955, o Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação anunciava como opção teórica uma pedagogia “moderna”, centrada no interesse das crianças. Na mesma direção, anos mais tarde, na década de 1960, alguns documentos prescritivos quanto ao trabalho educativo determinavam que as atividades fossem desenvolvidas a partir de “centros de interesse”. Na década de 1970, o poder público municipal busca apoiar-se nos estudos da psicologia piagetiana, segundo a qual cada criança deveria manipular e explorar objetos cognoscentes que diziam respeito a um processo de desenvolvimento que é individual. Mesmo diante dos esforços, sejam eles discursivos, sejam no investimento de mobiliário novo para a “Classe Piaget”, o que enxergamos nas fotografias são evidências de que a forma como os espaços eram utilizados não privilegiava a ação individualizada ou com pequenos grupos de crianças. Isso é, em parte, resultado da própria configuração do espaço que estava organizado para que as crianças, divididas em grandes grupos (de 35 a 40) pudessem, ao mesmo tempo, participar de uma mesma atividade. Vê-se esse objetivo quando observamos que, na área externa, os aparelhos de recreação foram instalados distantes uns dos outros, dificultando que fossem utilizados ao mesmo tempo, o que provocaria uma dispersão entre as crianças e dificultaria a ação vigiadora do adulto responsável. De fato, as fotografias mostram que um grupo grande de crianças está junto, dividindo o mesmo tipo de equipamento recreativo.

No ambiente interno, o mesmo pode ser dito em relação à imagem da Classe Piaget, que, embora assim estivesse nomeada na legenda do álbum fotográfico, continha mesas e cadeiras que acomodavam as crianças, todas

sentadas, permitindo-nos visualizar apenas que a organização desse ambiente possibilitaria, sem dificuldades, a execução de uma mesma atividade a todas as crianças ao mesmo tempo.

Ao nosso ver, as fotografias não só mostram o quanto o projeto dos parques infantis foi contraditório e vivenciado de modos múltiplos pelas crianças e profissionais, mas também que as atividades coletivas, ao contrário do que possa parecer, foram experiências de aprendizagem extremamente ricas entre o grupo de crianças. Talvez fosse exatamente nas atividades mais coletivas em que o olhar do adulto não conseguiria controlar todas as ações, que as crianças em seus coletivos, podiam construir hipóteses sobre o mundo, expressar, apropriar-se e reinventar a cultura humana a partir de um olhar infantil.

Capítulo III

De janeiro a dezembro: o calendário anual de atividades e as coreografias da infância

Figura 20. Dança dos confeitos prateados. Maio de 1973

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Na obra *A cultura escolar como objeto histórico*, Dominique Juliá (2001) afirmou que, antes de qualquer análise sobre a cultura de uma instituição educativa, convém

> recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema (…) A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço (p. 15).

As palavras de Juliá são como ponto de partida para as reflexões que ora realizaremos sobre as práticas educativas do Parque Infantil Prof. Carlos Zink.

No arquivo dessa instituição, já comentamos, na introdução, um dos materiais que mais nos prendeu a atenção e que, desde o início dessa pesquisa, foi alvo de nossas inquietações, foram os álbuns fotográficos preservados pela instituição. Desde o ano de sua inauguração (1958) até, aproximadamente o ano de 2010, os álbuns ocupam duas prateleiras inteiras do armário onde estão os documentos do Projeto Memória. Embora a quantidade de fotografias seja grande comparada aos outros materiais que estão no armário, ao folhearmos as páginas dos álbuns, deparamo-nos com muitas imagens semelhantes, retratando, na maioria das vezes, as festividades realizadas nesse parque infantil Festas e também solenidades que vão se repetindo anualmente e ocupando a maior parte das legendas e das páginas dos álbuns. Essas imagens nos remetem a um universo de práticas educativas conhecidas, muitas das quais experienciamos nos primeiros anos da vida escolar e que reproduzimos, muitas outras vezes, durante a atuação profissional como professora de criança. A partir das festividades, víamos o transcorrer dos anos naquela instituição. De janeiro a dezembro, um conjunto de festividades aconteciam demarcando a passagem do tempo.

A intenção deste terceiro capítulo é justamente analisar as práticas festivas dessa instituição e o significado delas para o projeto de educação da infância campineira que ganhou materialidade nos parques infantis. A discussão sobre essas festividades demandou percebê-las como parte de uma cultura institucional construída a partir de concepções sobre a infância e a criança, além de parte de um currículo em que as festividades são vistas como programas educativos a serem cumpridos. Para realizar tal discussão, dispomos de dois tipos de

documentação: as fotografias da própria instituição que trazem registro de práticas e um conjunto de normas que prescrevem as práticas festivas.

3.1 As fotografias e as normas: possibilidades e limites das fontes para uma análise da cultura institucional.

A observação sobre as características do suporte em que as fotografias foram fixadas[75] permite identificar que estamos diante de um artefato cultural (os álbuns fotográficos) muito característico do ambiente escolar, em que as fotografias têm como função, além de registrar as atividades e festividades, reproduzir o sentido delas, a importância da escola, do conhecimento e da instituição educativa de modo geral (ABDALA, 2013). Essa constatação é fundamental para percebermos que as práticas educativas no Parque Infantil Professor Carlos Zink, entre elas, o próprio ato de fotografar e produzir uma memória institucional, são constituintes e atravessadas pela cultura escolar.

> A composição de um álbum fotográfico é invariavelmente motivada pela intenção de preservação da memória, pelos registros fotográficos e pela mensagem apresentada na organização narrativa dos álbuns. Assim, um álbum é, antes de tudo, uma espécie de arquivo, pois, além de preservar dados, apresenta-os de modo organizado e sistematizado (ABDALA, 2013, p.218).

Produzindo uma narrativa histórica sobre seu próprio trabalho, os álbuns do Parque Infantil Prof. Carlos Zink devem ser vistos como portadores de uma

75 Não encontramos credenciais de estúdios ou de fotógrafos profissionais nas fotografias e álbuns. Pelo contrário, a análise da sua materialidade nos leva a acreditar que se tratam de materiais produzidos pela própria instituição. Um dos álbuns mais antigos tem uma capa espessa da cor preta com detalhe em dourado fazendo o contorno de uma moldura. Suas páginas são de papel vermelho e muitas fotografias foram afixadas com cantoneiras. O outro álbum teve a capa e contracapa confeccionada manualmente com colagem de papel laminado colorido, um material muito característico dos trabalhos escolares. Nenhum deles apresenta uma padronização quanto ao tamanho das imagens que contém, tampouco na forma como são dispostas nas páginas. Ao que parece, as fotografias foram sendo coladas ou fixadas nos álbuns a partir da criatividade daquele que ficou responsável por organizá-las. É também possível perceber que as fotografias foram organizadas nos álbuns pela sequência cronológica. Várias páginas dos álbuns têm legendas escritas em letra cursiva e feitas por mais de uma pessoa, uma vez que a caligrafia e o tom da tinta indicam mudanças ao longo dos anos. Não há nenhum padrão na disposição das legendas, e elas vão compondo os espaços junto com as imagens. Deste modo, supõe-se que os álbuns fotográficos foram sendo preenchidos no decorrer dos anos, conforme as fotografias iam surgindo. As legendas aparecem de diferentes formas nas páginas: ao lado, abaixo ou em cima das fotografias. De certa forma, os álbuns são marcados por uma informalidade produzida pela composição do texto e da imagem em cada uma das páginas.

memória celebrativa e monumentalizada, que se caracteriza tanto pelos registros de momentos vividos como a construção de uma narrativa feita pela própria instituição sobre si mesma, em que as fotografias são, na verdade, pistas sobre aquilo que se quis dar a ver do Parque Infantil Prof. Carlos Zink. O que os álbuns fotográficos podem contar sobre as práticas educativas de uma instituição, já que revelam uma narrativa sobre ela?

Era evidente o fato de que as festividades fizeram parte do cotidiano do parque infantil e como um tipo de cultura construída foi reproduzida por muitos anos, mesmo depois que o parque já havia se tornado EMEI. Em especial, durante o período de 1958 a 1981, na fase de parque infantil, localizamos na instituição um acervo de 125 fotografias, organizadas em quatro álbuns mais antigos. Destas, aproximadamente, 85% retratavam festas e eventos dessa EMEI. A quantidade de fotografias aumentou com o passar do tempo: um fato que mostra como a máquina fotográfica foi se tornando um objeto cada vez mais acessível e presente nessa instituição. Assim, com os festejos anuais de um conjunto de datas que se repetem ao longo do tempo, no Parque Infantil Prof. Carlos Zink, fotografavam-se e ordenavam-se as imagens em álbuns que, como vitrines do trabalho educativo ali desenvolvido, atuam como indicadores do quanto essas práticas foram valorizadas, foram importantes e representaram o que de melhor a instituição optou por revelar de si.

Estamos certas de que, como evidências históricas, essas fontes nos permitem avançar no debate sobre as práticas educativas dessa instituição, reconhecendo várias características que as marcavam e o significado delas na educação das crianças. A narrativa histórica que elas produzem nos remetem a uma leitura ampla sobre quais eventos se repetiam ao longo do período estudado e, dentro dessas repetições, que novos elementos surgiam e produziam “mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (JULIÁ, 2001, p. 15).

Nessa direção, as fotografias de um mesmo evento podem mostrar diferentes momentos dele. A sequência de um evento ou um conjunto fotográfico de um mesmo tema nos permite olhar os álbuns a partir de *séries* temáticas ou sequenciais.

> Uma série de imagens oferece testemunho mais confiável do que imagens individuais, seja quando o historiador focaliza todas as imagens ainda existentes que os espectadores poderiam ter visto em lugares e épocas específicas..., seja quando observa as mudanças nas imagens do purgatório (por exemplo) ao longo do tempo (BURKE, 2004, p. 237-238).

A organização das fotografias nos álbuns, formando séries temáticas ou sequenciais, demandava tempo do profissional que o fazia. Essa operação pode ser vista como um tipo de última etapa de cada uma das atividades e festividades fotografadas. O ato de compor a memória celebrativa da instituição demandava ações que se faziam antes, durante e após o evento, mas que, muitas vezes, tornam-se invisíveis (ABDALA, 2013). Assim, a produção desses álbuns, que contêm várias séries de atividades e eventos comemorativos, a maioria deles recorrentes ao longo dos anos, é um indicativo dos conteúdos e temas que foram considerados relevantes e necessários à educação das crianças não nos esquecendo que esses álbuns podem não ter sido os únicos produzidos, mas os únicos que foram preservados[76]. Esse conjunto de fotografias tem, portanto, o potencial de informar sobre quais datas comemorativas se repetiam e eram festejadas como grandes festividades. Também podemos perceber características dessas práticas – como as festas aconteciam, mas, sobretudo, podemos observar a construção de uma cultura institucional e um tipo de tradição curricular na educação da infância. No entanto, ainda estaríamos com poucos recursos para compreender o sentido dessas práticas no cotidiano da instituição e qual a importância delas para o projeto educativo a que serviam.

Certo também é que as práticas educativas não se dão desarticuladas com a legislação, com as normas e os determinantes estruturais da instituição (GOODSON, 2008). Para o autor, as práticas não são livres dos parâmetros que legitimam a educação das crianças, e foi a partir dessa premissa que sentimos a necessidade de balizar a discussão em torno das práticas festivas tendo em vista dois tipos de documentação: as fotografias, mas também as normas que as prescreviam, considerando que “pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais” (JULIÁ, 2001, p. 17). E já num primeiro olhar, podemos seguramente dizer que os eventos

76 Desde sua inauguração em 1958, o Parque Infantil Professor Carlos Zink passou por algumas reformas. Segundo o relato de uma das professoras, vários documentos foram perdidos, jogados fora ou estragados.

fotografados não são o resultado da aplicação das normas. Ao contrário, as festividades que eram determinadas a serem desenvolvidas eram muitas, mas os eventos fotografados não representavam todas essas demandas.

Os documentos que prescrevem e normatizam o trabalho nos parques infantis a que nos referimos dizem respeito a circulares, o regimento interno dos parques infantis, portarias e vários calendários anuais elaborados pelo poder público e encaminhados aos parques como ordens a serem cumpridas. Esses documentos não dizem respeito somente ao Parque Infantil Professor Carlos Zink, mas a todos os demais da cidade e permitiram situar as fotografias de festividades preservadas no armário do Projeto Memória, como parte de um programa educativo elaborado para essas instituições.

A utilização das fotografias e das normas para compor a análise sobre as práticas festivas trouxe-nos um problema a ser enfrentado quanto à periodização de cada um deles, ou seja, enquanto as normas, em sua maioria, são da década de 1960 e início de 1970, as fotografias da década de 1960 são escassas e em número muito maior na década de 1970. Isso porque, conforme já comentamos, a quantidade de fotografias da instituição foi aumentando com o passar dos anos. A consequência desse fato reside na dificuldade e parcialidade com que algumas hipóteses serão trabalhadas, pois, em muitos casos, estaremos inferindo que tanto os eventos festivos como as normas continuaram a atuar para além do período que estão datadas. Entretanto, essa inferência não é sem sentido, uma vez que tanto as normas como as fotografias mostraram mais permanências do que rupturas quanto as práticas educativas festivas. É a partir disso que também estamos trabalhando com a ideia de uma cultura festiva na educação da infância, a qual se construiu pela insistência de algumas práticas ao longo das décadas derivadas das trocas culturais que a instituição estabeleceu com a sociedade a qual pertenceu.

É notório que muitas das festas eram reconhecidamente de origem religiosa, popular ou faziam parte de um calendário nacional, expressando elementos culturais diversos e compondo as práticas educativas dessa instituição. O parque infantil não só produziu uma cultura própria[77], mas interferiu e sofreu interferência de diferentes culturas. Trata-se, portanto, de buscar compreender os

77 Estamos nos baseando na definição de cultura escolar dada por Juliá (2001) como "um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos" (p.10, grifos do autor).

modos como a cultura educativa de uma instituição foi construída na relação com a cultura social mais ampla, proveniente dos diferentes grupos:

> esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular (JULIÁ, 2001, p. 10).

Para Viñao Frago (1995, p. 68), o uso do termo "cultura" no plural seria ainda mais apropriado para designar o modo como cada instituição conformaria uma cultura própria atrelada ao conjunto de aspectos institucionalizados que a caracterizarão como uma organização específica. Segundo o autor, um conjunto de aspectos institucionalizados se refere às

> prácticas y condutas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar – el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición… -, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (…) la cultura escolar es todo la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Derivada de vários aspectos, a cultura de uma determinada instituição pode ser estudada por diferentes ângulos e por diferentes elementos, dentre eles, as festividades pareceu-nos uma das características muito relevantes que marcaram a educação da infância nos parques infantis. Eleger as festas como práticas educativas a serem estudadas como elemento cultural dessa instituição teve o propósito de compreendê-la melhor como um espaço de organização própria e que assumiu um papel social. Dito de outro modo, essa preocupação faz parte de um problema maior dessa tese que é compreender o porquê da existência do parque infantil e sua importância na educação da infância, percebendo-se as opções de práticas que foram feitas para dar materialidade a suas finalidades. As perguntas a seguir traduzem essas preocupações: que projeto político, religioso ou cultural se expressa nesse calendário festivo prescrito em documentos oficiais e também documentado pelas fotografias? Como as práticas e suas prescrições podem atuar na construção de uma cultura escolar? Essas são as perguntas que guiam nossas análises nesse terceiro capítulo.

3.2. Calendário de práticas festivas: um currículo para a infância

A análise sobre a cultura da instituição a partir das práticas festivas nos permite cogitar a hipótese de que sua construção tem estreita relação com uma percepção sobre a infância como um tempo de vida que é distinto da vida adulta e por isso demanda experiências e modos de educação próprios. Organizadas como uma linha sucessória de eventos, as práticas festivas demarcavam a contagem e a passagem do tempo da instituição e, mais do que isso, demarcavam a própria noção de infância que culminava na concepção de uma criança ideal a qual se buscou formar.

Num outro ângulo, as práticas festivas também podem ser questionadas como a parte de um programa curricular do Parque Infantil a partir do qual se definia o que, como e quando um saber ou tema deveria ser trabalhado com as crianças. Toda educação é um processo de planejamento, é "aquello que quiere transmitirse, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 71).

Para pensar as práticas e as prescrições sob a dimensão curricular, trabalhamos no diálogo com Goodson (2008, p. 77-78), o qual compreende o currículo como uma construção social marcada por relações de disputas de prioridades e definições sociopolíticas entre diferentes grupos que o constroem. As práticas educativas derivam desse processo de construção social e podem indicar o peso e a força com que alguns conteúdos se tornam presentes num programa curricular e como os interesses de determinados grupos estão ou não representados nele. As permanências e hegemonias de alguns conteúdos e suas respectivas formas de ensino vão constituindo uma espécie de tradição curricular (GOODSON, 2008, p. 77-78). Isso está intimamente ligado ao prestígio e ao lugar de destaque que esses conteúdos ocupam no campo científico, como também está ligado ao lugar social que ocupa o grupo a quem se destina o currículo e a mentalidade sobre o que esse grupo precisa desenvolver. Sobre isso diz Goodson:

> A medida que se ia descendo os diversos níveis de escolarização, percebia-se que o currículo se tornava progressivamente mais rudimentar, era transmitido mecanicamente e tinha uma "orientação prática" (GOODSON, 2008, p. 89).

Goodson (2008), estudando a constituição histórico dos currículos e da profissão docente, percebe que quanto maior o prestígio de uma determinada área de conhecimento (ou disciplina) maior a valorização de seu profissional. Disso decorre que a busca pela valorização e diferenciação de um determinado conhecimento está ligada a um processo de especialização que o torna cada vez mais abstrato e distante da prática. Essas considerações são extremamente pertinentes para pensarmos sobre a educação das crianças nos parques infantis, que tipo de saberes e conhecimentos estão compondo seu programa curricular e quais profissionais estão atuando com as crianças. Depreende-se disso que as práticas educativas desenvolvidas no parque infantil têm como característica importante colocar em movimento saberes e valores de ordem prática, voltados à intervenção direta no corpo e comportamento infantil. Além de apresentar um conhecimento sobre o mundo de modo bastante figurativo e simbólico, por meio de brincadeiras corporais e, no caso do que estamos estudando aqui, de festividades.

As ideias de Goodson (2008) são importantes porque permitem pensar, por um lado, nos saberes e valores que estão compondo as práticas festivas do parque infantil no diálogo com os conhecimentos científicos hegemônicos de um determinado momento histórico e, de outro, perceber o fato de que tais práticas estão diretamente relacionadas à especificidade da infância e à forma como se acreditou ser a mais apropriada para educar as crianças. O quê, como, quando e onde um tema ou conteúdo deveria ser abordado com as crianças são definições carregadas de significados acerca da infância, sobre o modo específico de as crianças pensarem e aprenderem e o que se esperava da educação, considerando-se que as crianças atendidas nessa instituição eram filhas de operários e não compunham os grupos sociais que gozavam de grandes prestígios.

A pesquisadora mexicana Alba (2013), ao estudar a construção da cultura escolar na educação pré-escolar do México, faz a seguinte indagação: “existían características semejantes que nos permitan hablar de una cultura escolar como nível educativo? (ALBA, 2013, p.21). Com isso, Alba quer chamar atenção sobre as práticas específicas que foram desenvolvidas com as crianças e as características que as distinguem de outros níveis educativos.

Para nós, as práticas educativas baseadas em datas comemorativas - a recorrência delas e a forma como elas preenchiam o cotidiano e os meses nessa instituição – devem ser vistas na singularidade dessa cultura de educação na

infância e como parte de um currículo que se estrutura a partir da definição de uma sequência de atividades. Nesse sentido, é possível perceber o tempo não só como uma forma de ordenar as práticas educativas, mas, ele próprio como constituinte de um saber a ser aprendido. A análise sobre o tempo, segundo Viñao Frago (1995), pode envolver várias configurações, uma delas é a organização do tempo da instituição educativa a partir do que estabelece o calendário anual, observando-se os períodos de início, fim, férias, interrupções (p. 73). O tempo do Parque Infantil Prof. Carlos Zink se caracteriza por sequenciar as atividades educativas, imprimir um ritmo a elas, organizar as aprendizagens e conformar a consciência sobre o próprio tempo. O tempo é uma construção cultural e pedagógica, faz parte da cultura da sociedade e da instituição educativa.

A organização do tempo tem correspondência com a forma como cada cultura constrói a noção de passado, presente e futuro. Ele não é um fluxo, mas uma construção social da realidade que pressupõe uma aprendizagem, uma formação da consciência capaz de relacionar o antes, o agora e o depois e, nesse sentido, fazer uma conexão entre a experiência e a expectativa. Desse modo, o tempo no Parque Infantil Prof. Carlos Zink pode ser estudado numa outra configuração. Para além de uma sequência anual de atividades, é possível questionar em que medida sua organização, como reguladora do trabalho nessa instituição, também é fruto de uma representação sobre a infância como um tempo específico da vida, sobre o qual os adultos criaram expectativas e definiram o que seria apropriado para compor a educação das crianças.

> En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, per que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las famílias y la comunidad em su conjunto, mediante su inserción y relacionees com el resto de los ritmos y tiempos sociales (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 72).

Conforme proposto pelo autor, o tempo, como uma dimensão que conforma as práticas e a cultura institucional, será aqui estudado por dois pontos de vista. Um deles busca observar as práticas festivas a partir de um sentido mais amplo do tempo, um tempo de educação da infância, construído historicamente e partilhado socialmente. O outro ponto de vista é o próprio calendário anual, sua

sequência, seus temas e saberes, que conforma a cultura dessa instituição a partir de suas prescrições e práticas.

3.3. Festas e ritos no parque infantil: modos de ensinar na infância

Por que as festividades foram atividades tão recorrentes no parque infantil? O que se buscou ensinar às crianças com as festas?

Ritos, festas e várias práticas simbólicas foram, desde o início do século XX, incorporados aos tempos e espaços escolares como formas de se fazer educação, participando da construção de uma cultura escolar (JULIÀ, 2001). Por meio de festas e ritos a instituição educativa compartilha sentidos culturais, tornando-se "expressões do imaginário sociopolítico". As festividades são práticas que assumem diversas finalidades no contexto educativo, mas, sobretudo, é um meio de imposição simbólica, de inculcação de valores morais e cívicos, e de formação de uma ideologia patriótica (SOUZA, 2000).

No caso do parque infantil Professor Carlos Zink, as datas comemorativas são a expressão de um programa educacional e estudá-las requer compreender a dimensão simbólica que carregam a partir dos rituais e festejos que ensejam. Falar de festas e rituais numa dimensão curricular demanda, inicialmente, reconhecer as singularidades dessas práticas educativas carregadas de simbologias em relação às práticas sociais das quais muitas derivam.

Para DaMatta (1997), os rituais são práticas que englobam tanto as festividades como as ações mais simples do cotidiano, como comer, entrar e sair de algum lugar. Ações comuns podem se tornam rituais quando elevam ou destacam algum elemento que é tomado como algo especial. Por exemplo, o ato de comer, pode se tornar um ritual quando se insere uma oração, por exemplo, como algo que o torna especial e lhe confere um sentido simbólico. O rito, continua o autor, tem como característica selecionar algo do mundo social, conferir-lhe destaque, seja para afirmá-lo, seja para negá-lo, inserindo-o num contexto em que, cotidianamente, não estaria. Uma festa ou uma cerimônia religiosa, ambas destacam e simbolizam aspectos das relações sociais e do cotidiano. Ambas podem se mover na direção da construção da identidade nacional:

> Tanto a festa como o dia da Independência são considerados como rituais nacionais. “Isso porque ambos são ritos fundados na possibilidade de dramatizar valores globais, críticos e abrangentes da nossa sociedade. Rituais nacionais contrastam claramente com outras formas de reunião específicas de certas regiões, segmentos, classes, grupos e categorias sociais, pois implicam um mínimo de sincronia (...). Isso quer dizer, que, quando se realiza um ritual nacional, toda a sociedade deve estar orientada para o evento centralizador daquela ocasião, com a coletividade “parando” ou mudando radicalmente suas atividades. Um sinal típico dessa centralização e consequente sincronia de atividade é que os rituais nacionais implicam sempre um abandono ou “esquecimento” do trabalho, seus dias sendo *feriados nacionais”* (DAMATTA, 1997, p.46, grifos do autor).

Uma das características das festividades é a reprodução de alguns rituais. No entanto, ela tem características distintas do que um evento cívico que exige um alto grau de formalidade. Diferentemente de um ato cívico formal, a festa popular, por exemplo, “tem como norte a ideia de que é um momento especial: fora do tempo e do espaço, marcados por ações invertidas, personagens, gestos e roupas características” (p.29). E, ao contrário de ritos mais formais como o Dia da Pátria, as festas se caracterizam pela informalidade, níveis menores de controle e grande possibilidade de inversão das hierarquias. Para a antropóloga Amaral (1998), desde o período de colonização, as festas brasileiras tipicamente religiosas têm assumido um importante lugar na construção da nossa sociedade, colocando em cena “valores, projetos, arte e devoção do povo brasileiro” (p.9) e servindo de mediação entre as diferentes culturas.

É evidente, porém, que as festas e rituais escolares ganham outros objetivos quando realizados no ambiente educacional. Os eventos de origem nacional, religiosa, política ou popular se tornam parte da cultura escolar, compartilhando e garantindo os propósitos educativos da instituição. A festa escolar acontece sob as regras da instituição e não assume o mesmo viés de alegria, descontração e inversão da ordem que tem em outros contextos. A escola incorpora as festas nacionais (sejam elas cívicas, religiosas ou populares), tornando-as meio de ensino, parte do currículo.

Para Cândido (2012) as festas escolares

> são aquelas que acontecem nas instituições de ensino dos diferentes níveis e para os alunos, por um ritual distinto associado a propósitos pedagógicos levado a efeito pelos alunos e professores. Aos propósitos educativos poderiam ser associados outros com funções políticas, religiosas e morais, indicativos das variadas utilidades e vantagens das festas para o

> desenvolvimento integral da criança, bem como para a divulgação de saberes para a sociedade (CÂNDIDO, 2012, p.28).

Nas fotografias, um elemento bastante característico dessas práticas era a participação da comunidade que era chamada para prestigiar as apresentações das crianças. Nas fotografias, as famílias se fazem presentes e a elas é atribuído o lugar de espectadora do evento que se desdobrava à sua frente. As danças, brincadeiras, dramatizações e fantasias exibem o trabalho educativo, os valores e saberes que estão sendo transmitidos às crianças e, que, nos eventos, são partilhados com as famílias. Abdala (2013) afirma que esses momentos coletivos são importantes para legitimar o papel social atribuído a instituição educativa.

> Assim como o evento é uma vitrine da escola e de suas práticas, é também o momento em que se apresentam à comunidade escolar e à sociedade os resultados do trabalho escolar. Assim, as fotografias desses momentos têm a função de salvaguardar concretamente suportes de memória de momentos célebres e inesquecíveis, tanto na trajetória das instituições quanto na das pessoas que as compõem. As fotografias sobrevivem às gerações que vivenciam esses momentos (ABDALA, 2013, p.164-165).

As festividades que envolvem as famílias reafirmam o lugar de legitimidade da instituição na educação das crianças. Nesse sentido, as comemorações em instituições educacionais, além de associar a linguagem da festa a propósitos pedagógicos motivados por sua temática, também podem ser associados as funções “políticas, religiosas e morais, indicativos das variadas utilidades e vantagens das festas para o desenvolvimento integral da criança, bem como para a divulgação de saberes para a sociedade” (CÂNDIDO, 2012, p.28).

Durante os anos que as crianças passavam no parque infantil, as festas foram um meio de educação e de representação sobre o universo infantil. Nesse sentido, uma característica bastante peculiar das festividades é a identidade visual e simbólica que cada uma carrega. Isto é, no dia da festa, os espaços do parque infantil ganharam outros usos, outros sentidos. Colocavam-se enfeites e toda uma decoração específica para a festa era produzida. Os móveis eram dispostos de outra forma e os ambientes eram ordenados conforme as demandas das atividades programadas para cada festa. Nessa identidade visual própria, as crianças são caracterizadas/vestidas a partir do papel que desempenharão no evento.

Toda essa produção que antecede a festa e que diz respeito a sua identidade visual faz parte dos ensinamentos e aprendizagens referentes ao tema festivo, pois essa produção demandava várias ações que antecediam o dia da festa: as crianças precisavam ensaiar a dramatização e, além disso, fantasias, máscaras e enfeites tinham que ser confeccionados. Toda essa preparação tinha como propósito fazer da festa um dia especial e diferente dos demais. Constata-se que a identidade visual de cada festa não era um cenário ou pano de fundo, ela fazia parte do evento e de toda sua simbologia, seus valores e saberes que estavam em jogo em cada um dos temas festivos tratados com as crianças com intencionalidade educativa. As festas, no contexto educativo do parque infantil, eram uma parte importante do trabalho educativo.

> A escola é, por excelência, o lugar onde se aprende a comemorar as datas cívicas, históricas e, inclusive, as religiosas. Para a comemoração, é preparada e oferecida aos alunos e aos seus familiares uma programação composta de ações próprias do universo escolar, tais como apresentação de coral, exposição de trabalhos infantis, apresentações teatrais, muito frequentemente registradas sob a forma de fotografias. Numa retrospectiva histórica, o sentido da comemoração e, numa perspectiva mais ampla, o próprio sentido de comemorar e as representações que esse tipo de ação engendra no âmbito do universo escolar, particularmente na produção de conjuntos de representação, como é o caso do álbum fotográfico, foram registrados e preservados como momentos excepcionais (ABDALA, 2013, p.150).

Todavia, embora cada festa tivesse uma identidade visual própria e um ritual que a caracterizasse, mesmo assim, havia um ponto de encontro entre todas essas festividades que sempre correspondeu à própria ideia de que a festa, mostrou-se, no parque infantil, como uma boa estratégia para o trabalho educativo com crianças. Por intermédio das festas, o parque infantil era capaz de apresentar todo um mundo simbólico repleto de valores e saberes às crianças.

As festividades foram, de tal modo incorporadas à cultura escolar, que passaram a demarcar a passagem do ano letivo, marcando inícios letivos, paradas de férias, fim de cada um dos anos e, especialmente, demarcando a finalização de etapas da vida escolar com festas de encerramento. Desse modo, as festividades que aconteciam na instituição podiam apresentar uma composição bastante híbrida entre elementos, rituais e festividades de diversas culturas provenientes do calendário cívico nacional, do calendário histórico e político da cidade, do calendário

religioso, dos ciclos da natureza e da demarcação do tempo da própria instituição educativa.

3.4. De janeiro a dezembro: o tempo como elemento cultural e curricular

Os eventos mais fotografados[78] constantes nos álbuns fotográficos foram: páscoa, dia das mães, festa junina, festa da primavera ou da árvore, natal e a despedida das crianças do parque[79]. Essas fotografias, como série histórica, fazem nos perceber visualizar a demarcação da passagem de cada ano a partir da sequência de eventos. Já o calendário anual prescrito, como o nome diz, foi impondo e criando um ritmo e um tempo próprios do fazer educativo no parque infantil, e a passagem do tempo, de janeiro a dezembro, era marcada pela sucessão de eventos do calendário comemorativo: o ano começa e logo chega a páscoa, o dia das mães, a festa junina, a festa da árvore e da primavera, o natal e a despedida do parque.

Ao longo de mais de vinte anos (de 1958 a 1981), essas datas foram se repetindo, e essa repetição e permanência foi construindo um tipo de tradição curricular (GOODSON, 2008). A discussão sobre o tempo não deixa de ser uma discussão curricular porque este, assim como o espaço, conforma o pensamento, as ações e nosso modo de ver o mundo (ESCOLANO, 1998). Como parte de um conteúdo a ser aprendido, a sequência de festas deve ser questionada sobre que conhecimentos e saberes ela ensina.

A forma de perceber a passagem do tempo é uma construção histórica e social. Diferentes culturas, em diferentes períodos históricos, criaram distintos modos de medi-lo e percebê-lo. O tempo pode ser medido pelos ciclos da natureza, pelos ciclos da Lua, do Sol, pelo calor e o frio, por grandes ciclos terrestres, pela dia e noite… Dessas possibilidades resultam instrumentos de medição e controle do tempo, como o calendário.

78 Mapeamos 14 temas a partir das legendas dos álbuns estudados: 1. Festa Junina, 2. Natal, 3. Festa do Folclore – apresentações, 4. Premiação da bandinha rítmica – 3º lugar, 5. Formatura Pré (Despedida do parque), 6. Educação Física, 7. Festa sem título, 8. Festa da árvore, 9. Festa da Páscoa, 10. Grupo de crianças com uniforme de inverno, 11. Festa do dia das mães (Maio), 12. Classe Piaget, 13. Banho a fantasia, e 14.Festa da Primavera.

79 Esta festa caracterizava-se como um tipo de formatura e encerramento desse ciclo educativo para as crianças que já tinham chegado na idade de frequentar somente a escola primária.

Para Le Goff, “o calendário é um dos grandes emblemas e instrumentos do poder” (2013, p. 442) pois, por meio dele, é possível se controlar o tempo do trabalho, o tempo livre e as festas.

Na nossa cultura, o cálculo do tempo é derivado de um processo histórico marcado pela influência do cristianismo e mais precisamente, da igreja católica que, pelo poder que detinha, buscava o controle do calendário “que tinha aliás raízes profundas no sagrado” (LE GOFF, 2013, 444). Evidentemente que esse processo com origens tão remotas, ainda hoje, tem demarcado nossos calendários e a forma como vemos o mundo.

Desse modo, a páscoa e o natal, festividades pertencentes ao calendário sagrado da igreja católica, quando assumidos como uma prática educativa no Parque Infantil acabaram por fortalecer os valores dessa crença religiosa, ensinando seus símbolos e significados. Além disso, tornou-se natural e universal a contagem do tempo segundo o calendário cristão, com a celebração da morte e nascimento de Cristo. No entanto, a Igreja Católica não foi a única a influenciar a construção histórica do calendário, com efeito, ela também se baseou em ciclos da natureza.

Do mesmo modo, nosso calendário também é marcado pelas estações do ano, pelos ciclos da vida e da natureza. Isso também fazia parte do trabalho educativo do Parque Infantil Prof. Carlos Zink, que comemora a festa junina, festa da árvore e da primavera. Le Goff afirma que o calendário “é o resultado de um diálogo complexo entre a natureza e a história” (2013, p. 477) e, com isso, o autor quer dizer que o calendário parte sempre do pressuposto de que a vida começa, termina e se renova; como um tempo que sempre recomeça. Por isso a contagem do ano no nosso calendário tem um papel tão especial. O ano representa o ciclo da vida, de renovação. Dois grandes eventos que simbolizam a renovação são o Natal, na crença católica, e o Ano Novo, como um evento mais popular e proveniente também das trocas com a cultura norte americana.

Ao observarmos as fotografias do Parque Infantil, notamos que quatro grandes festas anuais - páscoa, festa junina, dia da árvore/festa da primavera e natal -, ligadas exatamente ao calendário cristão e aos ciclos da natureza, foram práticas que permaneceram na instituição durante todo o período estudado. Isso mostra a força que essas práticas tiveram na educação da infância e a importância delas na construção de uma noção de tempo na criança, naturalizando aquilo que foi construído historicamente.

Podemos citar as práticas festivas que se referem ao momento do encerramento do ano e da despedida das crianças que não têm mais idade para frequentar o parque como produtoras de efeito de legitimação e valorização da instituição educativa perante a sociedade e como demarcadores do lugar dela nessa etapa da vida dessas crianças. O evento realizado algumas vezes fora do parque infantil se caracterizava pela ritualização simbólica da entrega de um diploma, indicando a mudança para outra etapa da vida.

Esse tipo de festividade tem como função demarcar o tempo. Nesse caso, a despedida do parque não era apenas o encerramento de um ano de trabalho, mas o encerramento de um ciclo. Segundo Viñao Frago (1995), nossa sociedade concebe o tempo como uma

> sequência linear, de avanço e progresso. “una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de un curso o nivel a otro (p. 72).

Baseado na ideia de progresso, o ciclo que se encerra no parque infantil diz respeito a uma parte da infância, uma etapa da vida. Nas últimas décadas, importantes pesquisas foram feitas abrangendo a história da infância e contribuindo para que sua compreensão fosse alargada sob a ótica de um olhar transdisciplinar (ROCHA E GOUVÊA, 2010). Particularmente, a sociologia da infância trouxe grandes contribuições abordando a infância como um grupo geracional. Para Sarmento (2005), o conceito de geração permite diferenciar a criança da infância. A infância, segundo ele “é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 365). As crianças são, portanto, os atores sociais que vivem a(s) infância(s).

Assim, a infância designa uma particularidade/especificidade de uma etapa da vida em que os seres humanos têm pouca idade. Essa especificidade marca sua alteridade em relação a outras etapas da vida e tem mobilizado a “separação do mundo dos adultos e a institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 367). A infância, como um lugar social, é um projeto histórico sob o qual se constroem um “conjunto de prescrições e de interdições, de formas de

entendimento e modos de actuação, que se inscrevem na definição do que é admissível e do que é inadmissível fazer com as crianças ou que as crianças façam" (p. 367). Esse projeto histórico não é exclusivo para a infância, mas ele se constrói, com efeito, a partir do que os homens pensam e esperam de si. O projeto social da infância é um projeto que engloba toda a sociedade, em outras palavras, ela se produz pelas relações entre adultos e crianças e as projeções que são feitas sobre ambos nos diferentes momentos históricos.

Dito isso, é possível pensar que as práticas educativas do parque infantil, marcadas por um calendário de festividades, cujo marco final era a despedida das crianças dessa instituição, correspondem ao conjunto de ações, historicamente construídas e socialmente "admissíveis" de se fazer com as crianças nessa etapa da vida. Em outras palavras, as festas que se repetem no parque infantil, durante um longo período, não delimitam apenas o que se queria ensinar às crianças anualmente, mas também delimitam uma especificidade das práticas educativas na infância. Após o período do parque e prosseguindo com a sequência da vida, as crianças encontrariam outras formas de educação. Le Goff (2013, p. 472) diz que uma função essencial do calendário é ritmar a dialética do tempo das festas em oposição ao tempo do trabalho. Talvez isso possa servir para pensarmos o papel das festas na educação da infância como contraposição ao mundo adulto, regulado pelo mundo do trabalho.

3.5. Prescrição de práticas festivas: o calendário das atividades para parques infantis

O calendário é história. A partir dele se ordenam um conjunto de fatos sequências que contam a histórica coletiva e individual das sociedades. O calendário, como ordenador do tempo, "conduz paradoxalmente à instituição de uma história cronológica dos acontecimentos à data, ao ano e, possivelmente, também ao mês e ao dia agarram-se os acontecimentos" (LE GOFF, 2013, p 477). O calendário de atividades para os parques infantis de 1967 instituiu um conjunto de prazos e datas que deveriam ser cumpridos e trabalhados com as crianças durante aquele ano:

Quadro 2

Calendários das atividades para parques e recantos infantis – 1967

	Departamento de Ensino e Difusão Cultural – Campinas - SP
Janeiro	1º Confraternização universal 4 – Entrega de relatórios mensais. 5 – Ponto mensal 6 – Santos Reis 9 – Reunião de diretores com a Chefe da A.S.E [Assistência Sócio Educacional] 14 – Reunião das diretoras com as professoras; expediente suspenso. 25 – Fundação de São Paulo 27 – Dia Mundial do Doente de Lepra
Fevereiro	3 – Entrega de relatórios. 5 – Elevação da Vila de Campinas à Cidade 6 – Ponto Mensal 11 – Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 13 – Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 13 – Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles. 16/2 a 31/3 – Eleição do órgão administrativo da Caixa Escolar. Enviar resultado até 31/3. 16 a 28 – Matrícula.
Março	1 – Reinicio das atividades normais dos Parques e Recantos Infantis Municipais 3 – Entrega dos relatórios 6 – Ponto mensal 13 – Reunião Geral com a Exma. Sr.a Secretária de Educação e Cultura. 15 – Dia dedicado aos animais 21 – Início do Outono 26 - Primeira visita de D. Pedro II a Campinas (1846) 26 – Páscoa.
Abril	5 – Entrega dos relatórios 6– Ponto mensal 8 - Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 9 – Falecimento de Francisco Barreto Leme 10 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 14 - dia Panamericano (1º conferência Panamericana em 1890) 15 - dia da conservação do solo 18 - Antônio Bento Monteiro Lobato 19 – dia dedicado ao Índio (Decreto 5.540 de 02/06/1943) 21 – dia dedicado a Tiradentes 22 – descobrimento do Brasil 22 – fundação de Brasília 28 – Nascimento do Dr. Vital Brasil (1865)
Maio	1 – dia do trabalho 1 a 6 – Semana da Limpeza 4 - Entregar relatórios 5– Ponto mensal 8 – Reunião Geral com a Exma. Sr.a Secretária de Educação e Cultura. 13 – Abolição da escravatura 14 – Dia das Mães 14 a 20 – Semana do Transito 16 a 31 - Semana educativa contra incêndio (trabalhos alusivos à Semana) 23 – Dia dedicado ao soldado constitucionalista 29 – Nascimento de John Fitzgerald Kenedy (decreto de 1965)
Junho	5- Entregar relatórios 6– Ponto mensal 7 – Combate da Venda Grande em Campinas (1842) 9 – Dia de Anchieta

	10 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 12 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 13 a 29 – festas juninas 22 – Início do Inverno 28 – Falecimento do Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles 28 – Dia dedicado ao pescador
Julho	5 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932) 10 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 11 – Nascimento de Carlos Gomes 10 a 17 - semana de Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal 14 - fundação de Campinas 14/07/1774 14 – Celebração da 1º missa em solo campineiro pelo Frei Antônio de Pádua, 1º Vigário de Campinas
Agosto	4 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 11 - Inauguração da Estação da Cia. Paulista de Estradas de Ferro, com a chegada do 1º trem vindo de Jundiaí 1872 12 - Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 13 – Dia dos Pais 14 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 15 – Aniversário de nascimento de Francisco Glicério Fl. 12/04/1916 20 a 27 – Semana do Folclore (Lei 3222 de 16/03/1965) 25 – dia do soldado (homenagem a Caxias) 27 – Parte de Campinas o 1º comboio da Cia Mogiana com destino a Mogi-Mirim, levando o Imp. D. Pedro II como convidado de honra
Setembro	1 – Início da semana da pátria 2 - Entrega dos relatórios mensais 5– Ponto mensal 7 – Independência do Brasil 8 – dia da dedicação. 11 -Reunião Geral com a Exma. Sr.a Secretária de Educação e Cultura. 16 – Falecimento de Carlos Gomes 21 – Dia da árvore (plantio de árvores frutíferas em todos os estabelecimentos, incentivando a campanha “Plante uma árvore frutífera em seu quintal”.
Outubro	2 a 7 – Semana do Livro 4 – Dia das aves 5 - Entregar relatórios 6– Ponto mensal 9 -Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 8 a 15 – Semana da criança 12 - Dia da Raça - 12 - Descobrimento da América 1492 14 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 15 – Dia do Professor 17 a 24 – semana da ASA. Primeiro voo do mais pesado que o ar. 18 – Dia do desarmamento infantil 19 – Remessa de escola de férias para o ano de 1968.
Novembro	6 - Entrega dos relatórios mensais 7– Ponto mensal 13 - Reunião Geral com a Exma. Sr.a Secretária de Educação e Cultura. 13 a 20 – Semana dos Bandeirantes 15 – Proclamação da república 1889 15 – Dia do desporto Campineiro 19 – Dia da bandeira 28 – dia nacional de ação de graças

Dezembro	4 - Entrega dos relatórios mensais 5– Ponto mensal 10- Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 14 – Dia do Município 15 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 16 – Olavo Bilac 22 – Início do Verão 25 – Natal 30 – É aprovado o Brasão de Campinas (1889)

O documento acima foi elaborado pelo Departamento de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria Municipal d e Educação e Cultura, e foi encaminhado a todos os Parques e Recantos Infantis da cidade no ano de 1967. Ele faz parte de um conjunto de orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças que chegaram aos parques infantis na década de 1960 e 1970. Essas orientações eram emitidas, basicamente, por dois órgãos, o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP) e do Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Portarias, Ordens de Serviço e Circulares foram os tipos de documentos mais utilizados para realizar a comunicação com os parques infantis. Para Faria Filho (1998), trabalhar com legislação educacional requer olhar para o *formato gráfico* que um ordenamento jurídico recebeu, questionando-o sobre as estratégias que foram utilizadas para fazer circular as publicações legais; suas especificidades; a quem se dirige e que tipo de leitura supõe (p. 103). Considerados atos administrativos, portarias, ordem de serviço e circulares são documentos emitidos por chefias e tem como função determinar ordens e normas de ordem prática para o desenvolvimento das tarefas cotidianas. Eles são destinados diretamente aos diretores dos parques infantis que ficavam responsáveis em se fazer cumprir as determinações por parte dos professores e outros subordinados. Esses atos administrativos têm um explícito caráter mandatório e eles evidenciam como a legislação educacional vai ganhando ordenamento e prescrevendo o trabalho educativo à luz destas (FARIA FILHO, 1998).

Os ordenamentos jurídicos aqui tomados como fontes podem nos fornecer muitos elementos sobre como o processo educativo vai sendo regulado e estruturado a partir das leis educacionais que dependem de fiscalização para verificar o quanto estão ou não sendo cumpridas. Devemos olhar para esses documentos legais não só como imposições ao trabalho educativo, mas também como algo dinâmico que atravessa as políticas educacionais e as práticas

educativas, oriundas de processos sociais, de disputas e práticas culturais de diferentes grupos. (FARIA FILHO, 1998).

No caso da prescrição do calendário anual dos parques infantis, ela não seria feita nem por portarias ou ordens de serviço, com a exceção de uma única circular enviada pelo DEF-SP, todos os Calendários Anuais de Atividades (entre os anos de 1960 a 1967) a serem cumpridos foram encaminhados aos parques infantis em papel timbrado da Prefeitura Municipal de Campinas ou Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, com assinatura do responsável pelo órgão administrativo. Esses documentos[80] traziam a descrição dos dias de cada mês em que uma data comemorativa deveria ser abordada com as crianças. Traziam, também, as atividades que diziam respeito à dinâmica de funcionamento dos parques infantis, prevendo, com antecedência, prazos de entrega de relatórios, início de atividades, reuniões de diretoras, com ou sem suspensão das atividades no parque e envio mensal do ponto dos funcionários.

Ao todo, foram encontrados sete calendários para parques infantis de Campinas, três enviados pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (1961, 1964 e 1967) e quatro enviados pelo Departamento de Ensino e Difusão Cultural da Secretaria de Educação e Cultura de Campinas (1960, 1965, 1966 e 1967)[81]. Ao se observarem as orientações de um e outro órgão, percebe-se que, embora não sejam totalmente semelhantes, as datas comemorativas previstas, na grande maioria, são iguais, mas Campinas apresenta uma quantidade de datas previstas maior do que o calendário elaborado pelo DEF-SP. No calendário emitido pelo DEDC, as datas comemorativas acrescidas se referem, na grande maioria, a personagens e eventos da história da cidade. Já no calendário do DEF-SP, embora

80 Durante o período de doutorado, a pesquisadora Maria Martha Silvestre Ramos, autora da dissertação “História da Educação Infantil Pública Municipal: Campinas 1940-1990”, também orientadora pedagógica aposentada da SME, cedeu-me uma pasta de arquivo do Parque Infantil Prof. Mário Gatti, um dos oito parques inaugurados junto com o Prof. Carlos Zink. Essa pasta de arquivo contém documentos enviados pela administração municipal aos diretores dos parques infantis durante a década de 1960 e início de 1970, a saber: o regimento interno dos parques infantis, orientações para matrícula, calendário das atividades a serem desenvolvidas nos parques e recantos infantis etc., enviados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Departamento de Educação Física de São Paulo. Considero importante ressaltar que só foi possível acessar esses documentos porque vivi uma relação profissional com a pesquisadora Maria Martha que, ao ceder os materiais, afirmou não ter conseguido explorá-los na dimensão curricular. O acesso a esse material trouxe novas possibilidades para a presente pesquisa. Sem eles, os resultados seriam outros.

81 Segue em anexo, quadro contendo a descrição, mês a mês das atividades previstas nos sete calendários encontrados. Dado o estado de conservação de alguns documentos, consideramos importante sistematizar essa documentação que, futuramente, ainda poderá ser explorada por mim ou outros pesquisadores interessados no assunto.

tenha se mostrado menor do que o de Campinas, ele também traz datas referentes a encontros e formações para professoras e diretoras de parques infantis do interior paulista.

De modo geral, o formato gráfico de ambos documentos era bastante semelhante, e as orientações não se chocavam; ao contrário, mostravam o alinhamento do trabalho organizativo dos parques infantis entre o poder municipal e poder estadual. Todos esses elementos nos permitiram trabalhar com a hipótese de que a cada ano, os dois órgãos emitiam orientações para os parques infantis que deviam prestar contas em forma de relatórios mensais das atividades desenvolvidas também aos dois órgãos – o DEDC e o DEF-SP.

O desafio analítico que aqui se coloca é construir, a partir das prescrições do trabalho, uma reflexão mais ampliada do programa curricular proposto para os parques infantis na década de 1960, início de 1970. Os calendários, juntamente com circulares e portarias que também davam orientações específicas ao trabalho que deveria ser desenvolvido em alguma data festiva, podem evidenciar não só *o que* deveria ser abordado com as crianças, mas *quando* e *como fazê-lo.* Resta-nos indagar *o porquê* de tais datas terem sido escolhidas para o trabalho educativo dos parques infantis. Esse conjunto documental, ao expor uma relação de hierarquia e controle entre o órgão que produz a diretriz e os sujeitos que as colocarão em prática, expõe também o próprio contexto político em que são produzidos. Em certa medida, o calendário prescrito para os parques infantis campineiros dialogará e incorporará para dentro de si, os objetivos e diretrizes do projeto educacional nacional construído nas décadas de 1960 e 1970, marcado pela ditadura civil militar.

Enquanto construção social, o currículo está relacionado ao contexto político em que é construído. Segundo Sacristán (1998, p. 108) “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”. Ainda segundo o autor, dependendo da época e contexto político, encontraremos diversos graus e modalidades de intervenção do Estado na prescrição curricular, impondo diferentes consequências para o funcionamento educacional como um todo. Isso implica afirmar que, nesse período, os calendários e outras normativas prescrevendo as práticas educativas foram bastante incisivos sobre o que deveria ser feito nessas instituições.

O programa de atividades anuais prescritas pelo poder público para os parques infantis (definição dos calendários de atividades) não é neutro. Pode ser indagado tanto sobre aquilo que ele contém como aquilo que não contém, pois os conhecimentos e conteúdos que fazem parte das prescrições representam aquilo que foi considerado importante na formação das crianças cujos temas foram selecionados e escolhidos como algo a ser tratado com as crianças.

Esse calendário de atividades anuais, tal qual um programa curricular, deve ser visto a partir do contexto político no qual foi elaborado, ou seja, foi atravessado pela ditadura civil militar. No conjunto documental de que dispomos, dois calendários datam de 1960 e 1961 respectivamente, e os outros cinco se localizam entre 1964 a 1967. Nota-se que os dois primeiros calendários são produzidos num momento de maior abertura política e os demais sob o regime civil militar.

Fato é que desde a década de 1950 o Brasil estava aberto à influência do capital financeiro e cultural estrangeiro. O populismo do início dos anos 60, em certa medida, criava as condições para que a face política mais conservadora chegasse ao poder com o objeto de "Desenvolver o país com segurança". Em 1964, por meio de um golpe, os militares assumem o comando do país, instaurando um regime autoritário e ditador que duraria 21 anos, caracterizado pela censura à imprensa, perseguições e a repressão. O governo militar privilegiava a abertura econômica ao mercado internacional, uma tendência que vinha acompanhando a economia do país desde décadas atrás. É também nesse momento em que são feitos vários acordos internacionais na área educacional entre o Brasil e os Estados Unidos, sob o pretexto de trazer tecnologias e inovações. No controle do país, os militares não pouparam esforços em manter a ordem nacional, valorizar as hierarquias e as datas cívico patrióticas. Para Oliveira (2003),

> o golpe militar de 1964 e o posterior período de governos militares desenvolveram-se como um processo não unívoco, multifacetado, portanto, impossível de ser analisado com fórmulas esquemáticas (…) o sentimento de nação *moderna, forte, grande* difundido pelo Estado não trazia nada de novo; antes, era apenas uma redefinição de um processo iniciado já no século XIX de construção da nação brasileira" (p. 67-68).

Embora, sob muitos ângulos, o período governado pelos militares tenha refletido todo uma caminhada política e econômica de crescimento econômico a

partir do capital estrangeiro, isso não quer dizer que esse período não tenha também se caracterizado pela forte opressão e seu caráter perverso. Na verdade, o que contesta Oliveira (2003) são as leituras mais grosseiras sobre esse período, enxergando-o apenas numa macroestrutura, como continuidade de anteriores ou apenas como opressor, pois, de fato, os governos militares desse período representaram vários jogos políticos em que parcelas da sociedade apoiavam. A educação, como não deveria deixar de ser, foi também palco de disputas políticas para definição de seus rumos, pois foi a ela delegado o papel de viabilizar o projeto de nação que se buscou encampar.

No período de ditadura civil militar, segundo Fonseca (1995), os programas curriculares foram instrumentos de realização do projeto educacional do Estado militar "autoritário, dominante no Brasil nos anos 60 e 70" (p. 63). Nesse período, a educação brasileira passou por uma forte centralização das decisões curriculares, deixando a cargo de técnicos do Estado as funções de deliberar e elaborar os programas curriculares, ou seja, definir o que deveria ser ensinado, para que, para quem, como e quando. Isso, segundo Fonseca (1995, p. 63), resultou num processo de desqualificação dos professores, vistos, neste contexto, como transmissores de conhecimento. A política nacional, reproduzindo também os órgãos de segurança, definia, segundo o Conselho Federal de Educação, os objetivos do ensino, e os técnicos dos estados e municípios elaboravam os programas, organizando o conteúdo, sua sequência e atividades (FONSECA, 1995. MARTINS, 2014).

Segundo Martins (2014), a formação de comissões e conselhos compostos por técnicos da área educacional que compartilhavam os ideais militares, foi uma estratégia que visava legitimar as mudanças nos objetivos e diretrizes propostas para os programas curriculares que tinham como foco principal "o ordenamento e a disciplina social" (p. 44). No Estado de São Paulo, isso resultou na produção de "Guias Curriculares" baseados nas diretrizes da política educacional nacional (FONSECA, 1995). Eles representariam a força das prescrições desse período. Deste modo, faz sentido pensar que os calendários de atividades a serem desenvolvidos, elaborados a partir de 1964 e enviados aos parques infantis, assumiram um caráter bastante prescritivo e controlador, tendo como base o contexto nacional que permitia e favorecia uma forma mais autoritária e centralizadora de governabilidade.

> Compreendida como aquele elemento que visa orientar os processos educativos e, fortemente impregnada, à época, dos princípios de racionalidade, gestão, eficácia, a prescrição curricular foi um dos maiores pilares que sustentaram o imaginário ordeiro e disciplinador do período" (MARTINS, 2014, p. 47).

No caso dos parques infantis, as atividades previstas nas orientações do calendário anual, baseado em datas comemorativas, devem ser interrogadas acerca dos saberes que buscavam ensinar, o que significa questionar o próprio projeto educacional nacional do período, em que as festas e comemorações não eram eventos isolados ou ocasionais. Ao contrário, durante a ditadura civil militar, as festas cívicas se intensificaram nos programas escolares como atividades de culto aos "símbolos e heróis nacionais, através de homenagens ao Hino, à Bandeira, aos heróis já tradicionais e aos novos heróis e comemorações" (FONSECA, 1995, p. 38). No plano nacional, o projeto educacional dos militares, constituído a partir da reforma do ensino, poderia ser traduzido em três ações, afirma Martins (2014): "Formar para a adequação, cultivar a cooperação, disciplinar o espírito e espelhar-se nas condutas" (p. 48).

Embora concordemos com o fato de que o contexto do regime militar justifica prescrições tão diretivas quanto as práticas a serem desenvolvidas, também consideramos que não se trata de pensar numa ruptura no rumo do trabalho educativo dos parques infantis, ao contrário, o que podemos observar, quando comparamos os calendários anteriores a 1964 e os posteriores, é um aumento considerável de datas comemorativas a serem trabalhadas, e elas aumentam o teor cívico, patriótico, nacionalista das práticas.

3.5.1. Prescrições em movimento: os Calendários anuais para parques e recantos infantis da década de 1960

Para realizarmos uma análise comparativa entre os calendários antes e depois do golpe militar, com o propósito de compreender as mudanças que ocorridas nele durante esse período, optamos por trabalhar com dois calendários produzidos pelo poder público municipal, por meio do DEDC, nos anos de 1960 e 1967, o primeiro e o último da série histórica documental encontrada. Esses calendários, além de já conterem grande parte das indicações do DEF-SP, também traziam as

datas comemorativas propostas pelo poder público municipal. A disposição lado a lado dos calendários de 1960 e 1967 foi construída a fim de que pudéssemos observar o aumento da quantidade de comemorações que foram incorporadas ao calendário nesse período, passando em 1960 de quarenta e sete datas comemorativas para sessenta e oito em 1967, ou seja, houve um acréscimo de vinte e uma novas datas comemorativas no calendário nesse período. Sobre o que elas tratam é o que nos interessa aqui.

Quadro 3 – Calendários de 1960 e 1967

	1960 - Campinas	1967 - Campinas
Janeiro	1º confraternização universal 6 – Santos Reis * 25 – Fundação de São Paulo 1554	1º confraternização universal 6 – Santos Reis 25 – Fundação de São Paulo **27 – Dia Mundial do Doente de Lepra
Fevereiro	5 – Elevação da Vila de Campinas, à cidade 1842 13 – Dr. Manuel Ferras de Campos Salles.	5 – Elevação da Vila de Campinas à Cidade 13 – Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles.
Março	21 – Início do outono 26 – Primeira visita de D. Pedro II a Campinas 1846.	**15 – Dia dedicado aos animais 21 – Início do Outono 26 - Primeira visita de D. Pedro II a Campinas (1846) 26 – Páscoa.
Abril	- Páscoa 9 – Falecimento de Francisco Barreto Leme Nasc. 1704 e Fal. 9/04/1782 14 - Dia Pan Americano * 21 – Tiradentes e Fundação de Brasília * 22 – Descobrimento do Brasil 1500	9 – Falecimento de Francisco Barreto Leme 14 - Dia Panamericano (1º conferência Panamericana em 1890) **15 - Dia da conservação do solo **18 - Antônio Bento Monteiro Lobato ** 19 – Dia dedicado ao Índio (Decreto 5.540 de 02/06/1943) 21 – Dia dedicado a Tiradentes 22 – Descobrimento do Brasil 22 – Fundação de Brasília **28 – Nascimento do Dr. Vital Brasil (1865)
Maio	1 – Dia do Trabalho - Dia das mães (2º domingo) 13 – Abolição da Escravatura (1888)	1 – Dia do trabalho **1 a 6 – Semana da Limpeza 13 – Abolição da escravatura 14 – Dia das Mães **14 a 20 – Semana do Trânsito 16 a 31 - Semana Educativa contra Incêndio (trabalhos alusivos à Semana) **23 – Dia dedicado ao soldado constitucionalista **29 – Nascimento de John Fitzgerald Kenedy (decreto de 1965) – conjuntural
Junho	7 – Combate da Venda Grande em Campinas 1842 13 a 29 – Festas Juninas 21 - Início do Inverno 28 – Falecimento do Dr. Manuel Ferraz de Campos Salles 1913	7 – Combate da Venda Grande em Campinas (1842) **9 – Dia de Anchieta 13 a 29 – festas juninas 22 – Início do Inverno 28 – Falecimento do Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles

		**28 – Dia dedicado ao pescador
Julho	1º Semana Educativa contra incêndios 11 – Carlos Gomes 2º semana de Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal 14 – Celebração da 1º missa em solo campineiro pelo Frei Antonio de Pádua, 1º Vigário de Campinas	**9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932) 11 – Nascimento de Carlos Gomes 10 a 17 - semana de Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal **14 - fundação de Campinas 14/07/1774 14 – Celebração da 1º missa em solo campineiro pelo Frei Antonio de Pádua, 1º Vigário de Campinas
Agosto	11 – Inauguração da Estação da Cia. Paulista de Estradas de Ferro, com a chegada do 1º trem vindo de Jundiaí 1872 15 – Aniversário de nascimento de Francisco Glicério Fl. 12/04/1916 25 – dia do soldado (+) Duque de Caxias – Luíz A. Lima e silva 27 – Parte de Campinas o 1º comboio da Cia Mogiana com destino a Mogi-Mirim, levando o Imp. D. Pedro II (conv. De honra) Início do II exame médico biométrico.	11 - Inauguração da Estação da Cia. Paulista de Estradas de Ferro, com a chegada do 1º trem vindo de Jundiaí 1872 **13 – Dia dos Pais 15 – Aniversário de nascimento de Francisco Glicério Fl. 12/04/1916 **20 a 27 – Semana do Folclore (Lei 3222 de 16/03/1965) 25 – dia do soldado (homenagem a Caxias) 27 – Parte de Campinas o 1º comboio da Cia Mogiana com destino a Mogi-Mirim, levando o Imp. D. Pedro II como convidado de honra
Setembro	1 – Início da semana da pátria *7 – Independência do Brasil 16 – Falecimento de Carlos Gomes **18 – Lei 950 de 30/06/53 Início da semana de Carlos Gomes 21 – Festa da árvore (grande festa com plantio de árvore frutíferas */**23 – Início da primavera **28 – Início da semana de proteção aos animais	1 – Início da semana da pátria *7 – Independência do Brasil **8 – dia da dedicação. 16 – Falecimento de Carlos Gomes 21 – Dia da árvore (plantio de árvores frutíferas em todos os estabelecimentos, incentivando a campanha “Plante uma árvore frutífera em seu quintal”.
Outubro	4 – Dia das aves *10 – Semana da criança 12 – Descobrimento da América 1492 15 – Dia do Professor 17 a 23 – semana da ASA	**2 a 7 – Semana do Livro 4 – Dia das aves 8 a 15 – Semana da criança **12 - Dia da Raça - 12 - Descobrimento da América 1492 15 – Dia do Professor 17 a 24 – semana da ASA. Primeiro voo do mais pesado que o ar. **18 – Dia do desarmamento infantil
Novembro	*15 – Proclamação da república 1889 19 – Dia da bandeira	**13 a 20 – Semana dos Bandeirantes 15 – Proclamação da república 1889 **15 – Dia do desporto Campineiro 19 – Dia da bandeira 28 – Dia nacional de ação de graças
Dezembro	*14 - Dia do município 21 - Início de verão * 25 - Natal 30 - é aprovado o brasão de campinas (1º do Est.) 1889 Festa de despedida das crianças que completaram a idade de deixar os Parques ou Recantos Infantis.	14 – Dia do Município **16 – Olavo Bilac 22 – Início do Verão 25 – Natal 30 – é aprovado o brasão de Campinas (1889) Festa de despedida das crianças que completaram a idade de deixar os Parques ou Recantos Infantis.

* A data foi indicada como festividade obrigatório;
** Datas que estão diferentes em um e outro ano;

O quadro acima nos permite aquilatar o peso das datas comemorativas no trabalho cotidiano do parque infantil e, a partir dele, perguntamo-nos o que mudou entre um e outro calendário. Todos esses temas podem ser percebidos tanto no calendário de 1960 como de 1967, mas o acréscimo de novas datas, poderia indiciar, a atualização do projeto educacional votada à nova conjuntura política. Entre os dias acrescidos ao calendário estão o dia do índio e o dia da raça (comemorado no mesmo dia do Descobrimento da América - 12 de outubro). Que novos saberes elas trazem ao calendário?

Uma das possibilidades interpretativas dessa mudança no calendário é olhar para o período político do país, em que a identidade brasileira estava relacionada à noção de uma brasilidade constituída da mistura de diferentes raças; uma concepção de miscigenação ocorrida de modo tranquilo e pacífico, a qual teria resultado na formação de brasileiros mais fortes, pois a mistura de raças tornaria o homem mais completo geneticamente; um povo brasileiro unido pelas diferenças e livre de preconceitos. Essa concepção sobre a miscigenação e a mistura de raças foi difundida durante o governo militar, com o propósito de desenvolver o sentimento de união e coletividade, importantes para a pacificação e a segurança nacional nas décadas de 1960 e 1970.

Fonseca (1995), ao estudar os guias curriculares elaborados pelo Estado de São Paulo nesse período, percebe que os conteúdos de história foram reduzidos e fragmentados sob a égide da nova disciplina “Estudos Sociais”, e passaria a tratar temas complexos como o “Descobrimento do Brasil” e “Independência do Brasil” como “constituição da Pátria Brasileira”, e a formação da sociedade brasileira passa a ser vista a partir de uma visão integradora, em que “as diversidades brasileiras são entendidas como diferenças étnicas, folclóricas, regionais, que formam uma unidade destituída de conflitos e tensões e as contradições sociais e econômicas, ocultadas, são reduzidas a uma questão de integração” (p. 77).

Na mesma linha de comparação, entre 1960 e 1967, foram acrescidas quatro datas ao calendário referentes à história paulista: dia dedicado ao soldado constitucionalista (23/05), semana dos Bandeirantes (13 a 20 de novembro), dia de Anchieta (09 de junho) e Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (09 de julho). Além dessas datas, foi mantida a comemoração referente à fundação de São Paulo (25 de janeiro). Juntas, essas comemorações

poderiam movimentar um conjunto de saberes sobre a história de São Paulo, contada a partir da perspectiva de marcos políticos que, a exemplo da história nacional, narram a história numa perspectiva de rupturas, avanços em prol da continuidade do progresso econômico, quase como um fator determinista e certo do destino da sociedade (FONSECA, 1995).

Entre as datas que movimentam saberes sobre a saúde e o meio ambiente, pudemos identificar um acréscimo significativo de comemorações nos calendários entre 1960 e 1967. Ao dia da árvore e às estações do ano, previstos no calendário de 1960, somaram-se o dia da conservação do solo e o dia dedicado aos animais. Referindo-se à saúde e aos cuidados de preservação da vida, foram incluídas as comemorações do dia Mundial do Doente de Lepra, Semana da Limpeza, Semana do Trânsito, Nascimento do Dr. Viltal Brazil (1865)[82]. Essas datas somam-se às já existentes no calendário desde 1960 (Semana Educativa contra Incêndios, Semana da Educação Pró-Higiene Doméstica e Pessoal). Juntas nos dão uma possível imagem do que se esperava que o parque infantil trabalhasse com as crianças dentro das temáticas de higiene, saúde e natureza. Ainda no movimento de comparação, demos destaque às datas comemorativas acrescidas no calendário entre 1960 e 1967 que dizem respeito a saberes sobre a leitura e a literatura (Semana do Livro, dia de Monteiro Lobato, dia de Olavo Bilac) e folclore (semana do folclore).

É justo dizer que os calendários de 1960, 1961 e 1964[83] estão praticamente idênticos, mas, a partir de 1965, observa-se o aumento mais significativo de datas comemorativas no calendário. Interessante notar que esse movimento foi expressivo apenas nos calendários produzidos pelo poder municipal, mas não nos calendários elaborados pelo DEF-SP, cujas datas comemorativas indicadas são praticamente as mesmas durante todo o período estudado e se referem basicamente às festas pertencentes ao calendário cívico nacional, festas religiosas mais populares e ciclos da natureza. No entanto, ambas prescrições

82 Vital Brazil Mineiro da Campanha, nasceu em 28 de abril de 1865 em Campanha, Minas Gerais. Formou-se médico pelo Rio de Janeiro e foi atuar em São Paulo. Como médico sanitarista participou de brigadas de combate à febre amarela e à peste bubônica em cidades do interior paulista. Fundou o Instituto Butantan (1901) e o Instituto Vital Brazil (1919). Desenvolveu pesquisas e produção de medicamentos e também de soro contra picadas de aranhas e escorpião. Morreu em 08 de maio de 1950, no Rio de Janeiro, e é considerado um importante médico cientista, imunologista e pesquisador biomédico brasileiro de renome internacional. Informações disponíveis em http://www.vitalbrazil.rj.gov.br/cientista.html. Acesso em 20 dez 2016.

83 O anexo 1 traz todos os calendários aqui discutidos.

demostravam muito alinhamento no que se refere ao projeto educacional que expressavam e à forma de orientar as práticas propriamente ditas.

3.5.2. O campo observações e as indicações de "como" fazer o trabalho educativo

Em torno de cada data comemorativa, havia um conjunto de atividades que poderiam ser desenvolvidas. As temáticas e saberes que elas movimentavam deveriam ocupar grande parte do tempo das crianças em cada um dos meses do ano. Essa afirmação decorre da análise do próprio calendário prescrito que, na parte final, trazia um texto sob o título "observações" no qual se orientavam os diretores dos parques infantis quanto à entrega de relatórios, das datas que deveriam ser obrigatoriamente comemoradas e *como* desenvolver o trabalho a partir desse rol de eventos para cada um dos meses do ano.

> **Observações - Calendário de 1967**
>
> a) **Mensalmente serão remetidas ao D.E.D.C., até o dia 3 de cada mês, relatórios das atividades desenvolvidas.**
> b) Enquanto não se organizar o horário para o ano novo deverá prevalecer o horário observado no ano anterior.
> c) Nos relatórios enviados mensalmente ao D.E.D.C., será necessário que, no verso, seja mencionado o nome e as respectivas – **datas das dramatizações, declamações, narrações, rodas cantadas, planos de educação física recreativa, educação esportiva generalizada, jogos, etc.**
> d) No relatório da Diretora, na coluna de observações deverão ser consignadas as faltas, licenças férias, mencionando as respectivas datas, assim como também dever ser mencionadas as retiradas para serviços externos ou eventuais, comunicando antes de sair ao D.E.D.C., por intermédio da S.A.S.E. mencionando a hora.
> Neste mesmo relatório, no verso, no local onde diz: visitada em – devem ser mencionadas as visitas feitas pelo Sr. Dr. Diretor ou pela chefe da S.A.S.E. (Serviço de Assistência Sócio-Educacional).
> e) No relatório das atividades das professoras na parte de observações devem ser consignadas as faltas, licenças, férias, mencionando as respectivas datas.
> f) **As datas precedidas de um asterisco (+) deverão ser comemoradas com reunião festiva; as demais servirão para centro de interesse das diversas atividades do Mês** (CAMPINAS, DEDC, Calendário do ano de 1967, grifos nossos).

Nota-se que o campo "observações" ordena que todas as atividades desenvolvidas sejam registradas e enviadas em forma de relatório ao DEDC que, na

condição de chefia, era responsável em fazer cumprir as normatizações e legislação educacional

> cobrar, sobretudo dos professores, o cumprimento da lei é parte fundamental da prática e da retórica dos ocupantes dos cargos executivos e/ou de fiscalização. No mesmo movimento, joga-se, na ilegalidade, boa parte das atividades e práticas dos professores (FARIA FILHO, 1998, p. 117).

Além de definir como o trabalho educativo deveria acontecer, o DEDC pré-definia quais, dentre as datas comemorativas previstas no calendário, deveriam ser obrigatórias para a realização das festividades; e as professoras do parque infantil que pudessem criar suas próprias atividades teriam que prestar contas de tudo o que desenvolviam com as crianças, o que se supõe ser uma forma de o DEDC controlar aquilo que estava, na prática, acontecendo. Porém, o DEDC foi um pouco mais além, ainda nas observações, fez as indicações de *como* as atividades em torno das datas comemorativas poderiam ser trabalhadas junto às crianças.

Como um programa curricular prescrito, as datas comemorativas do calendário, podiam ser trabalhadas por diferentes atividades. Cada comemoração funcionaria como um tema que serviria de "centro de interesse*"* sobre o qual as professoras desenvolveriam práticas diversas, como "dramatizações, declamações, narrações, rodas cantadas, planos de educação física recreativa, educação esportiva generalizada, jogos, etc.*" (*CAMPINAS, DEDC, Calendário do ano de 1960) e, somente algumas deveriam ser comemoradas de modo festivo envolvendo toda a comunidade.

O termo "centro de interesse" já havia sido utilizado em outros documentos elaborados pelo DEDC. O Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação de 1955 foi um deles e ali foi usado na tentativa de construir a busca por métodos modernos e atuais, que, segundo Dr. Ruyrillo de Magalhães fazem contraposição ao modelo do ensino mais tradicional. Embora não se faça menção a nenhuma corrente pedagógica, podemos inferir que o uso dessa terminologia designa exatamente a tentativa de apoiar-se em correntes pedagógicas ditas mais livres ou ativas. Autores como Dewey e Piaget podem, geralmente, ser relacionados a tais pedagogias pois, embora tenham perspectivas teóricas muito diferentes, ambos contribuíram para que se percebesse o processo educativo derivante de processos individuais em que os sujeitos são atuantes. Os estudos da

psicologia genética desenvolvidos por Piaget, na segunda metade do século XX, revolucionaram nossa compreensão sobre a especificidade do pensamento infantil. Para o autor, o modo de construção do pensamento parte sempre de operações concretas e reais com aquilo que busca conhecer. Para Piaget (1983)

> Sem dúvida, as percepções desempenham um papel essencial, mas elas dependem em parte da ação em seu conjunto, e certos mecanismos perceptivos que se poderiam acreditar inatos ou muito primitivos (…) só se constituem a certo nível da construção dos objetos. De modo geral, toda percepção chega a conferir significações relativas à ação aos elementos percebidos (…) e é, pois, da ação que convêm partir (p. 6-7).

Não vamos aqui nos prolongar sobre o pensamento piagetiano ou qualquer outro teórico que tome a atividade da criança como fundadora de sua aprendizagem[84]. O que nos importa é levantar uma possível contradição entre a prescrição bastante precisa do que deveria ser trabalhado com as crianças e a menção a um tipo de metodologia que presume uma ação mais criativa dos professores e mais ativa das crianças. Parece-nos essa uma questão paradoxal a ser ainda investigada.

Mas, ao que tudo indica, o termo “centro de interesse”, embora politicamente e no campo teórico da educação possa indicar a filiação a um modo de trabalho que leve em conta os interesses das crianças; da forma como ele aparece nos documentos, acaba apenas servindo para designar as várias atividades (também prescritas) que poderiam ser desenvolvidas em cada um dos eventos do calendário. Em outras palavras, o título “centro de interesse” está indicando que cada uma das datas comemorativas são temas de trabalho com as crianças e, para trabalhar cada um dos temas, pode-se desenvolver várias atividades, tais como, pinturas, desenhos, danças, brincadeiras, pesquisas etc. Desse modo, as atividades manuais e corporais, tornavam-se práticas privilegiadas para o ensino dos saberes de cada uma das festividades, agora pensadas como temas e conteúdos.

O ensaio de danças, jogos, dramatizações, rodas cantadas, educação física e a recreação, de modo geral, foram as formas indicadas para se desenvolver o trabalho como práticas corporais. Essa relação tão intrínseca entre a educação do corpo e o calendário comemorativo pode ser explicada a partir da atuação do

84 Primeiro, pela limitação das fontes e, segundo, por uma questão de priorização em função do tempo de conclusão dessa pesquisa, não foi possível desenvolver uma análise mais aprofundada sobre o significado do termo “centro de interesse” e sua provável filiação com o pensamento piagetiano, refletindo a tentativa de instituir uma pedagogia mais ativa no parque infantil.

Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo enviando aos parques infantis do interior, o rol de datas comemorativas que deveriam ser tratadas com as crianças. Ao final da descrição dos meses com suas respectivas datas festivas, recebiam-se as seguintes observações:

> Observações dos Calendários de 1961, 1964 e 1967 – Emitidos pelo Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo
> a) **enviar, ao D.E.F.E., mensalmente, relatórios das atividades desenvolvidas nos Parques e Recantos Infantis;**
> b) anexar, aos relatórios, cópia dos termos de visitas, quando registrados pelos técnicos de educação ou delegados regionais de Educ. Física;
> c) juntar aos relatórios, mensalmente, cópia da ata da reunião técnico-pedagógica, realizada no Parque;
> d) Nos parques onde houver prof. Estadual comissionada, a diretora deverá enviar a este Departamento, quinzenalmente (dias 1º e 15), fôlha de frequência da mesma;
> e) as datas precedidas de asterisco (*) deverão ser comemoradas com reuniões festivas; **as demais servirão para centro de interesse das diversas atividades do mês;**
> f) a criança nova, que aparecer no Parque, do dia 13 de nov. a 15 de fevereiro, será considera "avulsa". Sua matrícula fará, sómente, na 2º quinzena de fevereiro (SÃO PAULO, Calendários dos anos de 1961, 1964 e 1967).

A semelhança entre as orientações enviadas pelo DEDC e o DEF-SP são grandes e indicam que ambos controlavam o trabalho desenvolvido com as datas comemorativas, cobrando relatórios das atividades desenvolvidas. Em ambos os casos, as datas comemorativas se tornariam centros de interesse e culminariam em várias atividades com as crianças. Dentre essas atividades, a educação do corpo encontraria uma das principais bases do trabalho educativo nesta instituição e se tornaria meio e fim do trabalho educativo a partir das datas comemorativas. A educação do corpo seria meio de desenvolver as atividades e temas previstos no calendário. Jogos, danças, dramatizações, gincanas etc., foram desenvolvidas a partir de práticas que primavam pela educação do corpo. A experiência corporal das crianças foi atravessada pelo ensino de saberes, valores, práticas culturais e toda uma simbologia que era colocada em circulação a partir das atividades, rituais e festas que deveriam ser trabalhadas segundo as prescrições enviadas aos parques infantis (DANAILOF, 2006). Resta-nos questionar quais, enfim, são os valores e saberes a serem ensinados às crianças a partir das práticas festivas prescritas.

3.6. Festividades como práticas e prescrições: os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar

O primeiro passo para compreender esse calendário foi dado a partir do agrupamento das datas comemorativas, buscando identificar grandes temas e saberes com os quais elas se relacionam. Em torno de cada data comemorativa, é possível identificar uma temática central mais explícita; no entanto, em torno dela, circulam vários outros temas. Esse exercício, ainda que incorra em problemas referente à temática central percebida em cada um dos eventos, tem como intenção apurar nosso olhar para o calendário prescrito buscando compreendê-lo como um programa curricular para o parque infantil. Desse modo, pudemos perceber que grande parte das comemorações previstas no calendário giram em torno de grandes temáticas, sendo, sem dúvida, a formação de uma memória e identidade nacional e local as de maior peso no trabalho educativo, traduzidas pelas datas que celebram a história do Brasil e Campinas e homenageiam homens considerados ilustres. Entretanto, as demais datas comemorativas, ainda que proporcionalmente muito menos significantes no calendário do que as de formação de uma memória nacional, também tiveram um papel importante na formação das crianças, pois, de algum modo, foram selecionadas para compor as atividades do ano letivo e expressam quase a metade das atividades que eram desenvolvidas.

Dito de outro modo, o calendário baseado em datas comemorativas prescrito para o trabalho do parque infantil movimentava um conjunto de conhecimentos, saberes e valores relacionados à história do Brasil, à história da cidade, aos ciclos e preservação da natureza, à família, ao calendário religioso (cristão), a temas sociais diversos, à higiene e saúde, à literatura e folclore e à própria instituição educativa.

Quando observamos o calendário prescritivo de 1967 para os parques infantis campineiros, podemos dimensionar o peso que as comemorações referentes à história do Brasil, de São Paulo e da cidade, tinham no trabalho educativo desta instituição. Das 68 datas celebrativas previstas nesse calendário, 23 se referem à história da América, do Brasil e de São Paulo, incluindo as datas de feriados nacionais e as datas que homenageiam homens considerados ilustres na história. Outras 16 datas fazem menção à história de Campinas e a homens considerados figuras importantes para a cidade. Estatisticamente, a datas que retratam a história

da América, do Brasil e de São Paulo corresponde a 33,82%, ou seja, um terço dos eventos que deveriam ser trabalhados com as crianças e as 16 datas relacionadas à história de Campinas correspondem a 23,52% das prescrições do calendário. Juntas, essas datas comemorativas ocupariam mais da metade do trabalho educativo com as crianças, proposto no calendário.

No restante do tempo, as crianças deveriam estar envolvidas com o trabalho em torno de datas comemorativas relacionadas a outros temas. Sete datas no calendário de 1967 estavam relacionadas à natureza (comemoração do início de cada estação do ano, dia das aves, dia de proteção aos animais, dia da conservação do solo); quatro relacionadas ao calendário religioso, (dia dos santos, páscoa, festas juninas, natal), mas a festa junina também se relacionavam com as festas da natureza; três relacionadas à família (dia dos pais, das mães, semana da criança), oito faziam menção a temas sociais diversos, alguns deles alusivos à saúde, higiene e preservação da vida (dia do desarmamento infantil, semana contra incêndios, dia mundial do doente de lepra, semana do trânsito, Semana da Limpeza, Semana da Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal, etc.), três tinham alguma ligação com o universo da leitura (nascimento de Monteiro Lobato, dia do livro, semana do folclore), duas datas diziam respeito à própria instituição educativa (dia do professor e festa de despedida do parque) e por fim, o dia do pescador e o dia da dedicação, os quais não ligamos a nenhuma temática.

Curiosamente, quando observamos as fotografias do Parque Infantil Professor Carlos Zink, das 68 datas prescritas para constituírem o trabalho educativo nessa instituição, aproximadamente, oito estão documentadas nos álbuns fotográficos, e elas nem sequer correspondem ao que foi previsto como evento obrigatório a ser cumprido. É o caso por exemplo, da semana da pátria, que na prescrição foi marcado como uma comemoração obrigatória e nos álbuns fotográficos não encontramos nem sequer uma fotografia desse evento. O que isso significa? Nos próximos itens procuramos fazer um diálogo entre os saberes e valores movimentados a partir das datas comemorativas buscando compreender o sentido delas para o projeto de educação da infância dessa instituição, observando, para tanto, que, entre as práticas e suas prescrições, são os sujeitos que constroem os sentidos de suas ações (GOODSON, 2008).

3.6.1 A história do progresso: comemorando eventos nacionais e locais

Neste item, debruçar-nos-emos sobre as comemorações previstas no calendário que têm como fim rememorar fatos que marcam a história nacional ou local (da cidade de Campinas), bem como homenagens a homens considerados personagens importantes da história nacional ou local. Várias dessas comemorações são feriados nacionais ou municipais, mas, no caso do parque infantil, independentemente disso, foram tratadas como temas a serem trabalhados com as crianças. Essas comemorações, conforme já comentamos, deveriam ocupar mais da metade das atividades previstas no parque infantil, e articuladas a elas, as ordens de serviço e portarias encaminhadas ao parque infantil ordenavam que fossem comemoradas a partir do hasteamento da bandeira nacional e o canto do hino nacional.

A proposta de trabalho nesta parte da pesquisa foi a de olhar para cada um dos eventos ligados às comemorações nacionais ou locais e buscar perceber como elas construíam a narrativa histórica sobre a nação e sobre a cidade. O que essas datas permitiriam ensinar às crianças sobre o Brasil ou sobre Campinas? Que valores, simbologias e saberes estavam em jogo?

Começaremos pelas datas relacionadas à cidade de Campinas. Entre as dezesseis datas comemorativas que envolvem a história da cidade, seis se referem ao aniversário de nascimento ou morte de homens ilustres da história campineira, são eles: Barreto Leme, Francisco Glicério, Manoel Ferraz de Campos Salles e Carlos Gomes. Todos eles, homens de grande poder econômico, influentes na política campineira, tomados como heróis da cidade. A eles se vinculam títulos de fundadores da cidade, e a Carlos Gomes, em especial, a celebração com duração de uma semana faz lembrar que foi em Campinas que nasceu e cresceu o homem que escreveria e comporia grandes óperas. “ ‘Os heróis’ e ‘acontecimentos importantes’ eram selecionados de acordo com a sua relevância para a construção de uma memória histórica oficial e comum a todos os indivíduos” (CANDIDO, 2012, p. 196). Vinculadas à história da cidade, datas que marcam sua fundação e elevação de Vila à Cidade, a primeira missa realizada em solo campineiro, a primeira visita de D. Pedro II a Campinas, a inauguração da Estação Paulista de Ferro, e o 1º comboio que parte da Cia Mogiana tendo como convidado de honra D. Pedro II narram eventos considerados grandiosos e gloriosos para a cidade, o que produzia uma

narrativa de elevado valor. A partir desses eventos e a homenagem a ilustres cidadãos campineiros, produz-se a ideia de uma cidade de prestígio da qual seus habitantes podem ter orgulho. O brasão de Campinas também fazia parte desse aprendizado simbólico sobre a cidade. Com esse programa educativo, as crianças dos parques infantis poderiam construir uma percepção da cidade em que vivem, marcada pela ideia de progresso, na qual foram os homens de grande poder econômico e influência política que construíram e elevaram o nome da cidade.

> ORDEM DE SERVIÇO PARA O DIA 14 DE JULHO
> a) Que tôdas as atividades do estabelecimento se desenvolvam versando sôbre o assunto, ex.: desenho, pintura, dobradura, assistência ao ensino, jogos, ginkana etc.
> b) que seja organizada uma exposição com assuntos referentes à cidade e sua fundação, trabalhos de pesquisa com as crianças;
> c) Pasta com tôdos os trabalhos, programas, tudo o que foi feito para a comemoração da fundação de Campinas e enviar a pasta à Secretaria de Educação e Cultura;
> d) Semana de comemorações: 12 a 17 de Julho, dia Festivo: 14 de julho de 1971.
> OBSERVAÇÕES:
> As comemorações deverão ser realizadas cada qual com o seu período, a pasta poderá ser confeccionada em conjunto.
> Campinas, 25 de junho de 1971.
> Serv. de Coord. de Parques (CAMPINAS, ORDEM DE SERVIÇO, 1971).

A ordem de serviço transcrita acima orienta o trabalho educativo referente à comemoração da fundação da cidade. Como um centro de interesse, o tema desse evento culminaria em várias atividades educativas desenvolvidas ao longo de uma semana que deveriam versar sobre o assunto, tais como “desenho, pintura, dobradura, assistência ao ensino, jogos, ginkana” (CAMPINAS, Serv. de Coord. de Parques, 1971). As atividades que tinham como base a realização de pesquisas sobre a cidade e sua fundação deveriam resultar numa exposição e também na organização de uma pasta com “tôdos os trabalhos, programas”, desenvolvidos acerca da comemoração da fundação de Campinas, a ser enviada a Secretaria Municipal de Educação. Fonseca (1995), ao estudar o ensino de história durante a ditadura civil militar, considera que, nesse período, a concepção de desenvolvimento nacional tomava por base dois princípios: o trabalho como forma de dignidade humana e harmonia e solidariedade entre os diferentes grupos sociais. Essa harmonia teria sido traduzida também pelo ensino da história do país ou da cidade, a

partir de marcos de fundação. Segundo ela, os fatos a serem ensinados resumem-se “ao estudo da origem e evolução do município e do estado, ressaltando os vultos que contribuíram para o progresso e evolução dos mesmos” (FONSECA, 1995, p. 68).

Essa forma de relatar, de forma superficial e fragmentada a história da formação geográfica, econômica e política das cidades e dos Estados, tenta construir a noção de progresso e desenvolvimento como um destino evolutivo e linear já provável. Ficam excluídos da história a ação dos diferentes grupos e sujeitos que atuaram nela e os diferentes projetos políticos que estão em constante disputa, ficando legitimados os sujeitos tomados como heróis por conduzirem os destinos da comunidade ou nação (FONSECA, 1995).

Assim como também notamos no calendário dos parques infantis, o Estado de São Paulo, nesse período, enfatizou, em seus guias curriculares, a valorização de seu Patrimônio histórico, o que fez ressaltar os eventos e heróis paulistas, tais como os Bandeirantes. Na mesma direção e de uma forma ainda mais intensa, as datas comemorativas ligadas à história nacional foram as que mais preencheram o calendário de atividades dos parques infantis (vinte e três datas comemorativas no universo de sessenta e oito). Começando a narrar a história a partir do Descobrimento da América, a história do Brasil é rememorada a partir do “seu descobrimento”, passando por fatos que remontam a sua Independência, a instauração da República e a partir dela, fatos de relevância política após a década de 1930 e a homenagem à soldados (dia do soldado e dia do soldado constitucionalista remetendo-nos a história paulista). Juntos aos eventos históricos selecionados para serem ensinados às crianças, estava o dia da bandeira, a semana da pátria e a homenagem a alguns homens ilustres como Tiradentes, Duque de Caxias, além de homens que marcavam a ciência e a arte nacional, como Dr. Vital Brazil e Olavo Bilac.

Essas comemorações não eram novas à realidade escolar brasileira. Desde o século XIX, a história do país é vista como uma forma de ensinar noções de pátria, igualdade, liberdade, e cultuar os heróis nacionais. Cândido (2012) e Souza (2000) já estudaram grande parte das festividades cívicas instituídas nas escolas públicas com a função de consolidar a República.

Com sentidos políticos e culturais diferentes de década anteriores, podemos dizer que as datas comemorativas prescritas no calendário dos parques

infantis, durante a década de 1960, relativas à história do país, do Estado e da cidade, tinham como uma das intenções, produzir uma identidade nacional, que representasse a legitimação e a homogeneização de uma determinada imagem de sociedade, imposta, e que interessava à classe política em um determinado momento. Para atender a tal propósito, apagava-se da história os fatos que a tornam contraditória e colocavam em dúvida o sentimento de união nacional.

No estudo que faz sobre os rituais nacionais, DaMatta (1997) afirma que, nessas celebrações, a finalidade é "salientar e tornar manifesto, por meio de um discurso específico, aqueles aspectos considerados importantes da estrutura da sociedade brasileira". Essas comemorações evidenciam as hierarquias sociais, destacando "aquilo que é especificamente brasileiro: a bandeira nacional, as cores nacionais, o hino nacional" (p. 67). As comemorações de ordem cívica e patriótica, assim vistas, desempenham um papel primordial na construção do que podemos chamar de identidade nacional.

Para Souza (2000), grande parte das festas nacionais instituídas no início da República permaneceram com a mesma intensidade no calendário escolar até a década de 1970[85]. Essas festas se ancoram na ideia da construção de uma identidade nacional, construída sobre o mito da unidade, da coletividade passiva e unida com um só destino. Em momentos de rupturas políticas (como foi o ano de 1964), o nacionalismo vem à tona, e a escola, vista como lugar de reconstrução de laços de solidariedade e união social, reatualiza o mito da identidade nacional, por meio da exaltação de ritos comemorativos e festas que asseguram coesão social (SOUZA, 2000, p.178).

Na documentação estudada sobre os parques infantis, a construção de uma identidade nacional ficou fortemente demarcada tanto pela quantidade de festividades previstas no calendário anual, como pelas ordens de serviço e portarias, que regulamentavam o trabalho com três elementos que, em especial, simbolizam e compreendem a noção de identidade nacional: o hino nacional, a bandeira nacional e a semana da pátria. Nesses três casos, o trabalho a ser desenvolvido envolveria

85 Segundo Souza (2000, p. 179) em 1890 os seguintes eventos foram indicados para serem comemorados nas escolas: 1 de janeiro – comemoração da fraternidade universal ,21 de abril – comemoração dos precursores da independência do brasileira resumidos em Tiradentes, 03 de maio – Descoberta do Brasil, 13 de maio – fraternidade dos brasileiros, 14 de julho – república, liberdade e independência dos povos americanos, 07 de setembro – Independência do Brasileira, 12 de outubro – Descoberta da América, 02 de novembro – mortos, 15 de novembro – comemoração da pátria brasileira.

rituais e solenidades a serem cumpridas, demonstrando sentimento de respeito à nação.

> ORDEM DE SERVIÇO Nº42 de 23/08/1960
> Considerando que o Hino Nacional vem sendo cantado nos Parques e Recantos Infantís 4 vêzes por dia e nas Escolas Municipais 2 vêzes por dia;
> considerando que essa prática vem fazendo com que as crianças o entoem na forma de rotina, sem o devido respeito;
> considerando que o Hino Nacional deve ser cuidadosamente ministrado pelos professôres,
> DETERMINO:
> seja o Hino Nacional cantado por todos os alunos, em conjunto, sòmente nas festividades cívicas, devendo o seu ensinamento ser ministrado pelos professôres aos sábados durante a última meia hora de atividades.
> Campinas, 23 de agôsto de 1960.
> Dr. Alfredo Naia Bonato
> Secretário de Educação e Cultura (CAMPINAS, ORDEM DE SERVIÇO, 1960).

Nota-se que a Ordem de Serviço transcrita acima, data de 1960, ou seja, antes da ditadura militar, mas, corrobora com a percepção de Souza (2000) sobre a força da permanência dos eventos e ritos cívicos nos contextos educativos. A determinação do Secretário de Educação é clara quanto à necessidade de ensinar as crianças a cantar o Hino Nacional. Ela opera no sentido da revisão de um formato de trabalho educativo que não estava dando certo, ou seja, cantar o Hino Nacional quatro vezes por dia, era uma prática que precisaria ser revista, pois, não estava cumprindo sua função de ensinar o significado que esse ato deveria representar. Fica claro que cantar o Hino Nacional não era o mesmo do que aprender sua letra e ritmo, mas, sim, aprender os valores que ele simboliza. Em 1964, a Circular nº01/64 de 06/08/1964 define que as professoras deveriam colocar os alunos “em ordem unida, no início e término das atividades” e sempre no início, o Hino Nacional seria “entoado com profundo respeito e entusiasmo cívico”.

O dia da Pátria, por sua vez, deveria contar com uma semana inteira de atividades educativas, sendo o dia 07 de setembro, obrigatoriamente, “comemorado em todos os estabelecimentos de ensino e de assistência sócio educacional” da seguinte forma: “das 8 às 10 horas, com o comparecimento obrigatório dos professôres e demais servidores em exercício nos referidos estabelecimentos” (CAMPINAS, PORTARIA Nº180 DE 31/08/1964). A determinação dada pela Secretária de Educação e Cultura, Professora Jacy Milani, determinava a obrigatoriedade de solenidade em cada parque infantil. Na mesma direção, a

bandeira nacional como um dos maiores símbolos da pátria, além de ter uma data específica para sua comemoração no calendário (dia 19 de novembro) também foi alvo de um trabalho educativo pelo qual fosse ensinado às crianças não somente a prática de seu hasteamento, mas toda sua simbologia.

> PORTARIA Nº380 de 30/03/1970
> O Secretário de Educação e Cultura, usando das atribuições de seu cargo e
> Considerando que a Bandeira Nacional é o símbolo da soberania e imagem da Pátria;
> Considerando o incremento que está imprimindo à Educação Moral e Cívica nos diversos graus do ensino;
> Considerando que a Educação Cívica se inicia pelo conhecimento da Bandeira e do Hino Nacional, instrumentos capazes de manter presentes em nosso espírito os ideais do civismo e da brasilidade e
> considerando o disposto no artigo 13 da lei Federal 5.443, de 28 de Maio de 1968,
> DETERMINA
> a) – que em todos os estabelecimentos municipais de ensino e de assistência sócio educacional seja hasteada a Bandeira nacional nos dias de festa nacional ou luto, e ainda pelo menos uma vez por semana;
> b) – que o hasteamento da Bandeira se faça em obediência ao determinado na Lei Federal 5443/68.
> CUMPRA-SE.
> Campinas, 30 de março de1968.
> Dr. Eugênio José Alati
> Secretário de Educação e Cultura (CAMPINAS, PORTARIA Nº 380, 1970).

Junto a essa portaria, foi encontrado um encarte com o título “Uma bandeira para cada sala de aula”, em que se faziam orientações “para a confecção da bandeira nacional”, a partir de excertos da Lei Federal 5.443, que “dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais”, citada na portaria. No encarte, constavam desde orientações sobre o tamanho mínimo da Bandeira na sala de aula até um conjunto de informações sobre sua forma de sua apresentação. Veja que a data dessa portaria 1970 coincide com o momento político no qual várias leis nacionais foram editadas, decretando a instituição de comemorações cívicas em estabelecimentos de ensino e repartições públicas, além de publicar-se novo decreto de lei prevendo a correta apresentação dos símbolos nacionais. Decreto este citado na portaria emitida pelo poder público municipal de Campinas.

Para Fonseca (1995), essas ações faziam parte de um projeto mais amplo de implantação de uma “doutrina moralizadora e disciplinadora” (p. 39) que, na reforma da educação básica, traduziu-se em mudanças no ensino das humanidades a partir da criação de disciplinas como Estudos Sociais, Organização Social e

Política do Brasil (OSPB) e a transformação da Educação Moral e Cívica em práticas educativas e disciplina obrigatória[86]. Essas disciplinas ficariam, durante o regime militar, responsáveis pelo ensino da estrutura da sociedade brasileira, os direitos e deveres dos cidadãos, tendo como base um ensino tecnicista, baseado em conteúdo prescritivo mais técnico e racional, assumido como matriz curricular do período (MARTINS, 2014). Vale lembrar que essas disciplinas não refletiam os conhecimentos acadêmicos sobre a educação ou as diferentes áreas das humanidades, ao contrário, o que acontece neste período é um distanciamento entre os conteúdos escolares prescritos nos programas curriculares e os conteúdos curriculares acadêmicos. No parque infantil, a educação moral e cívica, em 1964, chegou a ser imposta como aulas de 40 minutos semanais as quais deveriam "ser ministradas com entusiasmo, ressaltando, sempre que oportuno, exemplos tenderes a elevar os níveis da formação moral e cívica dos educandos" (CAMPINAS, CIRCULAR N°01, 1964). No entanto, a educação moral e cívica não se restringia a esses 40 minutos. Ela estaria fortemente presente no calendário prescrito para o parque infantil.

Para Martins (2014), a formação cívica, centrada no ensino de fatos históricos, no culto à símbolos e heróis nacionais teria como finalidade construir uma moral baseada no "discurso naturalista" da sociedade e pautada na ideia de uma sociedade brasileira sem conflitos, harmoniosa, composta por brasileiros que sabem amar a pátria e são capazes de respeitá-la e ter um comportamento social aceitável. E mais, a educação moral e cívica, segundo Martins (2014), estava, nesse intento, apelando para uma formação da sensibilidade humana, "cuja máxima é a formação de uma consciência e o apego aos valores (…) tratava de tornar os conceitos cristãos como universais e, ao apresentarem outras religiões, as descreviam como crença exótica ou como confirmação de valores cristãos" (MARTINS, 2014, p. 46).

Corroborando com essa perspectiva, Fonseca (1995) ressalta que nos guias escolares produzidos pelo Estado de São Paulo, durante o período do regime militar, o conteúdo de história aparece como algo fragmentado e superficial. "O conceito de comunidade é fartamente usado" e ele tanto nega a existência de desigualdades como oculta as relações sociais de poder (p. 67). A vida em comunidade, seja no país, na cidade, na escola ou na família, seria compreendida

86 Um aprofundamento sobre o assunto pode ser encontrado em Fonseca (1995) e Martins (2014). Vide bibliografia.

por meio de relações de cortesia, harmonia, respeito e cooperação. Esse conceito atuaria no ocultamento e falseamento das reais e conflituosas relações sociais e, em contrapartida, seria fundamental para o estabelecimento de uma ideia de identidade nacional. Para a autora, “a educação moral e cívica reduziu os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de, subserviência e patriotismo” (p. 39).

Não obstante, a grande mudança referente ao ensino da educação moral e cívica, durante o período da ditadura civil militar, seria a transformação que a disciplina sofreu, passando a ser proclamada como prática educativa. Muito além do que aulas de 40 minutos semanais, a disciplina de educação moral e cívica abarcaria todas as atividades desenvolvidas no parque infantil: passando pelas comemorações, pelo aprendizado de rituais cívicos que envolviam cantar o hino, hastear a bandeira e pela aquisição de saberes referentes à história da cidade e do país, criando uma ideia de nação ancorada nas diretrizes do projeto educacional do governo militar no qual se propõe “a moralização dos costumes e uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional” (MARTINS, 2014, p. 42).

Como prática educativa, a educação moral e cívica, deveria transpassar todas as atividades educativas e tinha como intenção reconstruir a ordem social tão cara à ditadura civil militar. Ela se faria presente na simbologia das festas, nos rituais cotidianos, nas hierarquias estabelecidas, no controle das liberdades, na educação física e na ginástica, mas também em várias outras datas comemorativas que não estavam diretamente ligadas à história da cidade ou do país. Para Souza (2000), no período de ditadura civil militar, a exibição do corpo em eventos esportivos bem como sua força física também simbolizaram o civismo e patriotismo.

> Na década de 1970, a liturgia cívica foi notabilizada pelos fascinantes desfiles escolares de 7 de setembro, ao som de fanfarras demoradamente ensaiadas. Data desta época o movimento efervescente dos jogos e olimpíadas estudantis. Neste caso, a celebração da agilidade física também cumpria uma finalidade moral e cívica. Os rituais cívicos, põem em operação gestos, símbolos, posturas: a bandeira nacional, o hino, a marcha rítmica militar (SOUZA, 2000, p.181).

Fica claro, portanto, que a educação moral e cívica, como idealizada no período, deveria transpassar todas as práticas festivas da instituição. Isso fica bem mais visível quando observamos as festividades religiosas que mantêm laços estreitos com a educação moral e cívica.

Muito embora as prescrições em torno das práticas comemorativas sejam intensas em relação às datas que rememoram a história do país e da cidade e também os símbolos nacionais e, mais do que isso, estas são festividades que, décadas atrás, fizeram-se presentes nos currículos escolares. Não foram encontradas evidências de qualquer uma dessas práticas nos álbuns fotográficos do Parque Infantil Prof. Carlos Zink. No entanto, encontramos uma fita cassete com o Hino Nacional no arquivo da instituição, além da própria Bandeira Nacional que vimos circulando em um dos dias em que fomos ao arquivo. As práticas podem não ter sido fotografadas, mas outras pistas nos dizem que elas existiram e algumas sobrevivem até hoje. O fato de tais práticas não terem sido fotografadas pode significar que elas tinham um sentido diferente para os adultos daquelas outras práticas que recebiam registros fotográficos. Em sua maioria, os eventos fotografados marcavam festas alegres e que envolviam toda a comunidade.

3.6.2 Educação cristã, moral e cívica

Figura 21. Festa da páscoa. Dramatização “Dança dos coelhinhos”. 1973

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 22. Natal 1961. Professora Nizia T.J.B. Siqueira

Fonte: Álbum de fotos e eventos de 1961 a 1978. Arquivo do CEI Professor Carlos Zink.

Figura 23. Natal de 1969. Professora M. Hermínia de A. Valente.

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 24. Natal de 1969. Dramatização “Nascimento de Jesus”.Professora M. Hermínia de A. Valente.

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

São quatro as datas comemorativas relacionadas à religião prescritas tanto nos calendários elaborados pelo DEDC como pelo DEF-SP. São elas: Dia de Santos Reis (janeiro), Páscoa (março ou abril), Festas Juninas (junho) e Natal (dezembro), dentre elas, a festa junina poderia facilmente compor a discussão referente às festas relativas aos ciclos da natureza. Não houve alterações nessas datas ao longo do período estudado, ou seja, elas já estavam presentes e permaneceram nos calendários prescritos desde 1960. Essas festividades representam importantes fatos e eventos que marcam o ciclo anual do calendário católico. Embora, proporcionalmente, a quantidade de festas religiosas seja pequena em comparação com outras temáticas festivas, o peso dessas comemorações pode ser aquilatado a partir do conjunto fotográfico que as documentam (com exceção do dia de Santos Reis o qual não encontramos nenhuma fotografia), o qual evidencia a forte participação das famílias nas festas de Páscoa, Junina e Natal. Mesmo não sendo consideradas festividades obrigatórias no calendário anual (somente a festa junina aparecia como obrigatória), elas aconteciam regularmente ao longo dos anos e, como grandes festas, eram sempre fotografadas. A boa quantidade de fotografias de tais eventos nos permitiu observá-las com certa riqueza de detalhes, possibilitando-nos afirmar que o trabalho educativo em torno delas não se resumia ao dia festivo, demandava, antes disso, um conjunto de práticas educativas em que as crianças estariam envolvidas. Dentre essas práticas, as corporais são bastante expressivas, pois, em qualquer uma dessas três festas, as crianças aparecem nas fotografias sempre envolvidas com apresentações de danças coreografadas ou dramatizações as quais as famílias estão prestigiando. Coreografias e danças em que as crianças estão em grandes grupos, marcando passos, seguindo ritmos, desempenhando papéis, sincronizando movimentos.

Um dos documentos consultados sob o título “Marcação da Quadrilha” mostra bem como cada uma das danças e apresentações demandava ensaios que precediam o momento da festa. Nele, os profissionais do parque encontravam um roteiro para ser seguido na hora da quadrilha. O ensaio de danças e coreografias exigia a sincronia dos movimentos corporais de grandes grupos de crianças, o desenvolvimento de uma noção corporal, de um grande domínio sobre os próprios movimentos nem sempre fáceis de conseguir. São essas atividades físicas que compunham o conjunto das práticas voltadas à educação do corpo (SOARES, 1996).

Se por um lado, as festividades religiosas, assim como as demais, também passavam pela educação do corpo, elas também “inculcavam” valores e saberes considerados importantes política e socialmente, decorrentes da intrínseca relação entre Igreja e Estado.

Na verdade, os interesses da igreja católica têm historicamente criado disputas e embates políticos na constituição e definição do papel do Estado. No campo educacional, as relações entre Igreja e Estado resultaram em vários embates e conciliações. A história brasileira é marcada pela forte presença da igreja no poder, atuante pela sua disputa e para isso, fazendo alianças em prol de seus interesses. O ensino religioso e a educação moral e cívica foram expressões dessas alianças e conciliações. Para Cunha (2001), durante o regime militar, a igreja católica participou ativamente da definição do que seria a educação moral e cívica[87] que por sua vez, acabou se tornando tradutora do moralismo católico e uma forma de aliança entre as forças hegemônicas com a instauração do novo regime político-militar. Ressalta o autor que “as finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra” (CUNHA, 2001, p. 360).

Os saberes e valores católicos presentes nas festas da Páscoa, Junina e Natal em nada se mostravam contraditórios às festas cívicas. Nas festas católicas, sentimentos de bondade, de solidariedade e de caridade passam a ser assumidos como valores a ser ensinados no espaço educativo, tendo em vista a construção de uma nação civilizada e disciplinada. Esse aprendizado teria como norte o ensino de comportamentos e atitudes que estivessem ancorados nesses sentimentos, capazes de controlar desejos e paixões, associados à deia de um ser selvagem que ruma à civilidade, associado à ideia de autocontrole do corpo e de condutas socialmente aceitas (CÂNDIDO, 2012).

Um bom exemplo da relação entre a moral cristã e a educação cívica pode ser encontrada no concurso de “Incentivação aos valores do espírito”, promovido em 1969 pela Sociedade Civil “Prêmios Non Scholae Sed Vitae”[88]. Os valores do espírito a que se refere o concurso são “abnegação, cooperação, dedicação, generosidade, honestidade” (SOCIEDADE CIVIL, 1969), e o concurso de “Valores Morais”,

87 Segundo Cunha (2001) o Arcebispo Luciano José Cabral Duarte teria participado da escrita do relatório que deu origem a disciplina moral e cívica deste período e também assumiu a presidência do Movimento de Educação de Base.

destinado às crianças e adolescentes entre 07 e 21 anos, tinha como prêmio o troféu da “Bondade”[89].

> PREZADO COLEGA
> ao iniciarem-se as aulas, a Sociedade “Prêmios Non Scholae sed Vitae”, perfeitamente conhecida pela DELEGACIA REGIONAL do Ensino Primário, vêm à sua presença, para lembras algo de muito importante, para o RENOME de sua classe e de sua própria escola.
> Com tôda certeza, entre seus alunos, está aquêle que esta Entidade poderá homenagear pela sua conduta exemplar, dedicação ao estudo, à escola, à família, aos colegas.
> Entre seus alunos estará aquêle que, embora pequenino e modesto, se sobressaia por êsse comportamento excepcional (…)
> É este potencial positivo que DEVE SER EVIDENCIADO, para que se MULTIPLE COM A EMULAÇÃO, e possa concorrer, séria e ativamente, para a formação de uma personalidade sadia e realmente útil à sociedade.
> NUNCA, COMO HOJE, o trabalho formativo e educacional da escola se duplicou, aumentando a nossa responsabilidade de educadores! e...por quê? Porque quanto mais a família se desagrega, e os clubes e os salões tomam seu lugar, tanto mais aumenta a responsabilidade da escola!
> (SOCIEDADE CIVIL, ABRIL DE 1969).

Com o intuito de promover uma educação moralizante, os valores aos quais deveriam ser ensinados às crianças para que se tornassem úteis à sociedade são, também, aqueles promovidos pela moral cristã. Esses valores, transformados em atitudes exemplares, são colocados em circulação nas diversas atividades desenvolvidas no parque infantil e, veremos, perpassam todas as outras comemorações previstas no calendário anual.

Além de um alinhamento com a educação moral e cívica, as festas da Páscoa, Junina e Natal ensinam mais do que os valores cristãos. Elas são verdadeiros momentos em que a doutrina católica e sua simbologia é elevada e ensinada às crianças como valores e saberes hegemônicos e universais. Essas festas foram capazes de movimentar, ao mesmo tempo, saberes sobre rituais e simbologias católicas, histórias bíblicas e sentimentos e atitudes considerados da boa moral cristã e promotoras de uma boa educação moral e cívica.

Segundo Amaral (1998), as festas promovidas pela igreja católica chegam ao Brasil no período de colonização e se tornam importantes instrumentos de mediação social entre os portugueses, os índios e os escravos, na medida em que

88A Sociedade Civil “Prêmios Non Scholae Sed Vitae” quer dizer “Prêmios não para a escola, mas para a vida” foi um órgão de Utilidade Pública, decretado pela Lei Municipal 1907/58. Um dos lemas era: “ No caráter está a base de uma nação forte e coesa”. A promoção de concursos por este órgão acontecia desde 1958.

89 Os parques infantis receberam duas cartas convites do mesmo evento: um deles apresentava o concurso e o outro, enviado meses depois, trazia orientações para a participação das crianças.

vão sendo apropriadas por esses diferentes grupos sociais. Como festas que vão sendo incorporadas à cultura de grande parte da população, as comemorações religiosas se fundem com a cultura festiva popular da sociedade, facilitando as trocas culturais e criando para as comemorações religiosas outros significados.

No entanto, as festas de origem religiosa promovidas pelo e no parque infantil teriam uma intencionalidade bem diferente das festas religiosas promovidas pela igreja. Ao assumir propósitos educativos, elas se tornaram muito mais contidas, controladas dos excessos que tendem a ensejar (AMARAL, 1998). No parque infantil, as fotografias são como grandes evidências, as atividades são organizadas e sequenciadas; obedecem a um planejamento prévio de atividades previstas e resumem-se a sucessões de apresentações. Como práticas educativas, as festas fotografadas transcorrem com uma gramática e identidade visual próprias. No Natal, por exemplo, o conjunto de símbolos cristãos criam a decoração da festa que conta sempre com a árvore de Natal, a dramatização do nascimento do menino Jesus, o papai noel e uma estrela brilhante no céu. Para discutir sobre como as festas eram realizadas no contexto educativo, recorremos a festa junina, por ser o evento mais fotografado.

3.6.2.1. O caso da festa junina

Figura 25. Festa Junina. 1961

Fonte: Álbum de fotos e eventos de 1961 a 1978. Arquivo do CEI Professor Carlos Zink.

Figura 26. Festa Junina. 1962

Fonte: Álbum de fotos e eventos de 1961 a 1978. Arquivo do CEI Professor Carlos Zink.

Figura 27. Festa Junina. Caipirinha premiada. 1962

Fonte: Álbum de fotos e eventos de 1961 a 1978. Arquivo do CEI Professor Carlos Zink.

Figura 28. Festa Junina. Dramatização “Casamento na roça”. 1969

Fonte: Álbum de fotos e eventos de 1961 a 1978. Arquivo do CEI Professor Carlos Zink.

Figura 29. Festa Junina. Vencedores do concurso de caipirinha. 1970

Fonte: Álbum de fotos e eventos de 1961 a 1978. Arquivo do CEI Professor Carlos Zink.

Figura 30. Festa Junina. Gincana “prova da bexiga”. 1977.

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 31. Festa Junina. Casamento na roça. 1977

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

A festa junina[90] é um dos festejos mais antigos do Brasil e, até hoje, uma das festas mais importantes das regiões Norte e Nordeste do país. Ela chega no Brasil com os portugueses (ainda no período colonial) e acontece especialmente entre os dias 13 e 29 de junho, período de homenagem aos três Santos Católicos – Santo Antônio, São João e São Pedro, associados às promessas de casamento[91]. Ao se disseminar pelo país, ganhou os trejeitos de cada região. No interior de São Paulo, ficou conhecida pela "quadrilha caipira", dança símbolo da festa junina (AMARAL, 1998, p.181), resultado da apropriação popular da contradança francesa, trazida para o Brasil no período imperial.

> Muitas das ordens desta dança transformaram-se em comandos típicos da quadrilha "caipira", como os termos "anarriê" (en arrière, que significa "para trás") ou "anavã" (en avant, que significa "em frente"), "changedidame" (changer de dame, ou seja, "trocar de dama"), chemandidame (chemin de dame, "caminho de damas") ou "otrefuá" (autre fois), "outra vez". Ela foi a grande dança dos palácios do século XIX, e abria os bailes das cortes em qualquer país europeu ou americano, tendo se popularizado reinterpretada pelo povo, que lhe acrescentou novas figuras e comandos, constituindo o baile em sua longa e exclusiva execução, composta de cinco partes ou mais, com movimentos vivos e que terminava sempre por um galope (p.180).

A festa junina foi o evento mais fotografado no Parque Infantil Prof. Carlos Zink. Praticamente em todos os anos, encontram-se fotografias dessa festa. Das 125 fotografias estudadas, 57 são delas. O grande acervo fotográfico deste evento nos permite observar com mais detalhes os elementos que ali estavam presentes. Podemos dizer que a festa junina do Parque Infantil Prof. Carlos Zink se caracterizava pelos seguintes elementos marcantes: dramatização do casamento caipira (em todas as festas juninas que foram fotografadas, há crianças vestidas de noivos e um padre), a dança da quadrilha e outras danças que são apresentadas às famílias, a realização de um concurso onde as meninas e meninos desfilavam, mas apenas uma criança de cada sexo ganha a faixa de rei ou rainha da festa.

90 Acredita-se que as origens da festa junina encontram-se na França, no século XII, com a celebração dos solstícios de verão (dia mais longo do ano em junho) e véspera do início das colheitas. Na mesma época do ano, o hemisfério Sul teria a noite mais longa do ano (solstício de inverno). Estas festas de origem pagã, foram adquirindo significado religioso introduzido pelo cristianismo e trazido pela igreja católica para o Brasil.

91 Amaral (1998) vai discorrer sobre a história de cada um desses Santos Católicos e o processo pelo qual se tornaram símbolos do casamento e da fertilidade. Essa história está ligada a colheita e de como esses Santos eram invocados para proteger as sementes, melhorar a fertilidade da terra e garantir boas colheitas.

Já comentamos, anteriormente, que em cada uma das festividades podemos encontrar uma identidade visual própria, uma forma de apresentação que as caracterizam e as distinguem uma das outras. No caso da festa junina, as bandeirinhas de papel penduradas, as fantasias de caipiras (meninas com vestidos de chita, meias coloridas, cabelos trançados, e meninos com camisa xadrez, calça com remendo, chapéu de palha, dente pintado de preto), o mastro de Santo Antônio, São João ou São Pedro[92] (presente em algumas fotografias) logo nos remetem a uma festa bastante conhecida em Campinas e que apresenta elementos tanto ligados ao sagrado como ao profano, evidenciando o embricamento da cultura religiosa com a cultura popular que não mais se distinguem. Podemos ver nas fotografias como esses distintos elementos se misturam e se fundem, fazendo da festa junina algo inconfundível e, provavelmente, muito agradável para aqueles que participavam, legitimando e justificando a forma crescente como foi sendo cada vez mais documentada nos álbuns fotográficos.

Nesse sentido, é comum vermos nessa festa rituais e simbologias de origem cristã, como o casamento católico bem como um conjunto de símbolos que fazem alusão à vida no campo, aos alimentos típicos da época e, de modo geral, a um conjunto de estereótipos e caricaturas do trabalhador rural, os quais, segundo Campos (2007), só tendem a contribuir para uma visão preconceituosa dessa população. Os elementos da festa junina que fazem alusão à cultura rural derivam das remotas origens das festas pagãs de comemoração da colheita, as quais foram totalmente cooptadas pela tradição da igreja cristã, sobrando apenas resquícios como a referência aos alimentos típicos da época.

Para Campos (2007), é na década de 1970 que as escolas fazem da festa junina uma prática escolar recorrente e insistente na exibição de estereótipos que em nada contribuem para o avanço de um conhecimento mais aprofundado das mudanças na vida dos “sitiantes caipiras”. Para ele, as festas juninas reproduzem o pensamento das primeiras décadas do século XX, em que a figura do sitiante e do morador da zona rural era tida à semelhança de Jeca Tatu, um sujeito preguiçoso,

92 Estes mastros estavam presentes em festas e rituais da Europa e “representavam reminiscência de cultos fitolátricos e de tudo que pode ser representado pelas árvores. O objetivo deste costume seria atrair o frutificante espírito da vegetação, recém desperto da primavera” (AMARAL, 1998, p. 75). No mês de junho, essas árvores ou mastros, ganham enfeites de papel e se tornam como promessas feitas aos três santos do mês: Santo Antônio, São João e São Pedro, pedindo que a terra dê abundantes frutos. Esses mastros e árvores enfeitadas são reminiscências de cultos agrários e homenagens as forças vivas da fecundação das sementes. Com o tempo os mastros acabam reduzidos a apresentar a imagem de um Santo (AMARAL, 1998).

desnutrido, maltrapilho, doente, rústico (CAMPOS, 2007, p. 596). Essa imagem é fruto de uma representação criada no processo de urbanização das grandes cidades que atribuía o atraso à figura do trabalhador rural, sinônimo de cultura primitiva em oposição à cultura mais moderna instituída nos centros urbanos (CAMPOS, 2007, p. 595). Nas festas juninas promovidas em instituições educativas, as vestimentas e o deboche ao casamento católico, como simbologia adotada, dariam força e vazão para esse tipo de preconceito e estereótipo demarcando a supremacia e valor da imagem do homem civilizado, educado e de bom espírito, na contraposição do homem fraco, rústico e selvagem.

A festa junina, no ambiente educativo, tinha uma função bastante específica: inserir as crianças num universo cultural considerado apropriado para sua educação. De modo muito singular, a festa junina se desenrola no ambiente educativo do Parque Infantil a partir de algumas etapas: o espaço é preparado, as crianças são caracterizadas, as famílias chegam e se acomodam para assistir as apresentações, uma sucessão de danças, dramatizações e coreografias acontecem e como etapa final do evento, o concurso de caipirinha se realiza. Enfim, as crianças posam para as fotografias.

Na gramatica educativa da festa junina, pode-se observar que, embora ela se repita anualmente, isso não significou que todas as vezes ela aconteceu da mesma forma. Na verdade, pudemos ver nas imagens que novos elementos são incorporados a essa festividade, que recebe novas canções, novas brincadeiras. É o caso da gincana que foi fotografada durante a festa junina de 1977.

Conscientemente ou não, a festa junina ensina muito mais do que a quadrilha coreografada. Ela movimenta um conjunto de valores e saberes sobre rituais cristãos e representações sobre a vida no campo. Tudo isso está em jogo na educação das crianças quando elas são envolvidas desde os preparativos da festividade.

3.6.3. Preservar a natureza, a vida e a nação

Figura 32. Festa da árvore. Passarinhos. 21/09/1972

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 33. Festa da primavera. Dramatização “Jardineiro cuidadoso”. Porf. M. Anunciata F. De Souza. 23/09/1977

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

As festas escolares de culto à natureza, nas primeiras décadas do século XX, tiveram tanto o papel de ensinar as crianças a zelar pela natureza, vista como riqueza do país no contexto de grande industrialização, como também se prestaram a simbolizar conceitos abstratos como “pátria, nação, república e civismo” (CÂNDIDO, 2012, p. 233). A árvore foi ligada ao símbolo da pátria relacionado à imagem das crianças que permitiria ver “um futuro promissor, revigorado e progressista” (CÂNDIDO, 2012. p. 233). Essas festividades contribuíram para instituir um caráter mais laico às escolas, ao relacionar novos símbolos a formação cívica e pátria:

> No regime monárquico, por exemplo, as instituições de ensino uniram-se aos valores católicos, fazendo propaganda dos mesmos e contando com a presença eclesiástica nas celebrações escolares; já no contexto republicano pretendeu-se uma ruptura e designação da escola como instituição que precisava desempenhar a função simbólica, que antes era da igreja: deixou-se de lado o culto ao sobrenatural para se dedicar ao culto da natureza, especialmente o da árvore como substituto dos anteriores (CÂNDIDO, 2012, p. 234).

No calendário prescrito para os parques infantis, encontramos sete datas que se referiam ao culto e à preservação da natureza: as comemorações do início de cada estação do ano, dia das aves, dia de proteção aos animais, dia da conservação do solo e o dia da árvore, celebrado juntamente com o início da primavera.

Assim, percebe-se que as festas da natureza movimentam diversos saberes e valores para as crianças. De modo geral, elas simbolizam a riqueza do nosso país, representado também pelo verde na bandeira nacional. A natureza brasileira, que é reconhecida por sua riqueza e passa a ser sinônimo de vida, de prosperidade. É dela que nos alimentamos, que garantimos nossa existência. Em contrapartida, o modo de vida instaurado pela industrialização põe em risco “nossa maior riqueza” e, por isso devemos ter como norte sua preservação. Numa outra perspectiva, as festas da natureza, especialmente aquelas que incitam o cultivo de plantas, no parque infantil, devem ser vistas também como um ensino ao trabalho agrário. Não é só um investimento na natureza como algo contemplativo que se ensina às crianças. Não nos esqueçamos de que, no espaço dessa instituição, várias práticas estavam relacionadas ao manejo da terra, o plantio, a formação de

hortas e pomares. Sob essas diversas óticas, as festividades relacionadas à natureza são incorporadas aos parques infantis.

Ao fazer dessas datas comemorativas temas a serem trabalhados com as crianças, o ciclo da natureza poderia ser aprendido e, portanto, o próprio ciclo da vida. Dentre estas temáticas, o dia da árvore merece destaque, pois ele deveria ser comemorado com uma ação prática e simbólica: o plantio de uma árvore. Para Cândido (2013), o plantio da árvore também convocava um significado simbólico sobre a pátria, uma vez que representava a regeneração da sociedade. No calendário do parque infantil, o culto à natureza pode ser identificado pelo ciclo das estações do ano; todas elas previstas como assunto a ser tratado junto às crianças, o que cria a ideia de que a natureza é uma riqueza da qual temos que nos orgulhar. No entanto, a árvore como um símbolo de valor nacional aparece com bastante destaque num documento sem data, encontrado junto com outros do ano 1959, que descreve a campanha realizada pela administração municipal "Plante uma árvore frutífera em seu quintal". Em que pese a diferença temporal estudada por Cândido (2013), no documento supracitado, a árvore continua associada à questão patriótica, mas agora, num contexto em que se buscava cultivar árvores como fontes de civilidade:

> A campanha "Plante uma árvore frutífera em seu quintal" foi idealizada pelo Dr. Ruyrillo de Magalhães, Diretor do Departamento de Ensino e Difusão Cultural, da prefeitura Municipal de Campinas.
> Referida campanha deverá ter um cunho prático e será de caráter permanente.
> Na zona rural, poderá ter um cunho de maior intensidade, visando, quando as condições ambientes o permitirem, a formação de pequenos pomares domésticos.
> Essa campanha objetiva:
> 1º sob o ponto de vista EDUCATIVO: - educar a criança e mesmo o adulto, esclarecendo-os sôbre a necessidade de **cultivar-se as árvores em geral, fontes de vida, de saúde, de civilização;**
> 2º sob o ponto de vista SOCIAL: - estreitar os **laços de sociabilidade e de harmônico convívio** entre vizinhos, pela eventual troca de futuras colheitas das árvores frutíferas plantadas;
> 3º sob o ponto de vista ECONÔMICO: - aumentar a produção urbana e doméstica de frutas, concorrendo para a **saúde da população citadina,** minorando o problema de abastecimento, melhorando o clima, barateando o custo de vida.
> A campanha "Plante uma árvore frutífera em seu quintal" visa o plantio, pelos alunos, de uma árvore frutífera em cada quintal ou terreiro. Os alunos plantarão, na escola, em vasos, as sementes, devendo a professôra estimular os alunos com seu apôio e orientá-los com os seus conselhos.
> (…) Todos os anos, o dia máximo da campanha deverá ser o dia 21 de setembro. Nesse dia, os estabelecimentos de ensino e assistência sócio-educacional, superintendidos pelo Departamento de Ensino e Difusão

> Cultural, da Prefeitura Municipal de Campinas, deverão providenciar o plantio de árvores frutíferas, com solenidades singelas, nos quintais dos alunos, cujas famílias concordem em colaborar com essa c**ampanha, que é de cunho cívico e utilitário ao mesmo tempo**.
> Deverá ser providenciada, também, nesse dia, a inauguração de quadros confeccionados pelos alunos com auxílio de seus professôres, exaltando o plantio das árvores frutíferas.
> Por outro lado, os trabalhos escolares (desenho e linguagem da semana em que se comemorar o "Dia da Árvore", deverão versas sôbre a conveniência do plantio de árvores em geral, e, das árvores frutíferas, em particular.
> Essa campanha "Plante uma árvore frutífera em seu quintal", que, pelos seus objetivos e fundamentos, possui um **cunho altamente patriótico e profundamente humano**, deverá ser divulgada e difundida com todo o entusiasmo e dedicação, eis que idealiza a melhoria dos índices básicos de educação popular, estreitando os laços de solidariedade social e **minorando as dificuldades de ordem econômica no setor alimentar**, pois, aumenta a produção de frutas, providência essa de acentuado interesse higiênico-sanitário, uma vez que ajuda a conservar a saúde e aprimora a resistência orgânica contra as enfermidades (CAMPINAS, Campanha Plante uma árvore...s/d, grifos nossos).

O texto reproduzido acima permite compreender de que forma o dia da árvore se associa a um valor cívico. Nesse caso, civilidade é sinônimo de praticar um ato capaz de produzir melhorias na vida da população citadina, a partir do plantio de uma árvore frutífera. Essas melhorias se referem à saúde alimentar, a melhoria da qualidade do ar da cidade e a promoção da solidariedade a partir da troca entre vizinhos, de frutas e alimentos cultivados nos quintais das casas. Não está em discussão o próprio projeto econômico perverso com natureza, mas, sim, a atitude individual que seria capaz de produzir o bem coletivo.

Durante a ditadura civil militar, a natureza foi considerada uma das maiores expressões do país e, como tal, era conteúdo da educação moral e cívica ao tratar da realidade nacional. Sua valorização e reconhecimento da riqueza das florestas brasileiras atuavam na construção da ideia de um Brasil grande e unido. Preservar seria, então, um ato cívico e patriótico. Essa estreita relação entre a natureza e pátria, durante a ditadura civil militar, também pode ser percebida por meio da portaria publicada pela Coordenadoria do Ensino Básico e Normal (CEBN) em 25/08/1970, em que fica ordenado que, durante a semana de comemoração à pátria, ficaria o dia 5 de setembro reservado para comemorações alusivas ao dia da Amazônia. A Amazônia, segundo a própria portaria esclarece, estaria nas atenções do governo, que buscava integrar essa região ao esforço nacional do desenvolvimento do país.

Além de uma leitura sobre o dia da árvore na relação com o civismo e o patriotismo, acreditamos ser interessante chamar atenção para uma outra temática

que circula em torno das datas relacionadas a natureza, a saúde alimentar ou da alimentação saudável. Essa relação também foi anunciada no texto transcrito acima que ressaltou o plantio da árvore frutífera sob três pontos de vista. Do ponto de vista educativo, o plantio da árvore seria um meio de ensinar à criança sobre toda a utilidade para nossa vida e saúde; do ponto de vista social, propiciaria a troca de frutas entre vizinhos promovendo tanto a solidariedade como uma alimentação mais variada, e, por fim, do ponto de vista econômico, seria mesmo uma forma de melhorar a alimentação e diminuir os custos de vida. O plantio da árvore frutífera teria sido, ainda, uma das ações que visavam a promover uma alimentação mais saudável às crianças. Além disso, podemos citar o incentivo à organização de hortas no espaço do parque infantil e o convite diário a uma mãe para participar do momento da refeição no parque infantil.

Compreendemos que olhar as datas comemorativas referentes à natureza apenas sob a ótica da educação moral e cívica é reduzir o significado e o potencial das atividades desenvolvidas a partir dessa temática. A alimentação saudável como um tema a ser tratado com as crianças, perpassa as atividades que envolvem o plantio da árvore frutífera, e pode ser uma importante chave interpretativa sobre o sentido atribuído às datas comemorativas referentes à saúde entre os anos de 1960 e 1970.

Por fim, vale retomar as duas fotografias selecionadas para compor essa discussão, retratando festas da natureza. Se observarmos, elas pouco dizem sobre o ato simbólico propriamente dito do plantio. Na verdade, elas seguem um esquema semelhante das demais festividades do Parque Infantil Prof. Carlos Zink. Embora tenham uma identidade visual própria, caracterizada, desta vez, por enfeites e cenários de bichos e elementos da natureza, a forma como se desenrolam obedece ao mesmo esquema de qualquer outra festa fotografada: organização prévia do espaço, participação da família, apresentações. As professoras conduzem a programação, controlando o tempo das atividades. Nos intervalos ou ao final da festa, as crianças pousam para as fotografias em grupos. O processo educativo exibe as habilidades manuais das crianças e adultos na produção de figurinos e cenários com desenhos e colagens. Por sua vez, as apresentações mostram a quem sabe ver os resultados de um trabalho intenso de ensaios, repetindo e refazendo passos.

3.6.4. Devidamente nutridos e alimentados

A alimentação saudável não era um tema visível dentre as datas comemorativas prescritas no calendário; no entanto, encontramos duas circulares e um texto, sem um formato legal definido, que prescreviam o trabalho que deveria ser realizado na Semana da Alimentação Escolar, a qual deveria acontecer na última semana do mês de março. Esses documentos nos mostram que o tema da alimentação escolar era uma outra data comemorativa que não estava inclusa no calendário anual, mas que dispendia a atenção do poder público municipal, uma vez que ela se inseria nas prescrições do âmbito do Conselho Nacional de Alimentação Escolar. Segundo a orientação dada pelo Serviço de Assistência Sócio Educacional da Secretaria de Educação e Saúde, as festividades da Semana da Alimentação Escolar deveriam contar com todos os meios disponíveis para divulgar e tratar do assunto:

> - nas escolas, terão o maior emprêgo, os diversos meios audiovisuais de divulgação.
> - Deverá ser escolhido um dia da semana, para homenagem especial à merendeira: “Dia da Merendeira”.
> - O último dia deverá ser dedicado à Comunidade, incluindo um programa especial para a criança, com total participação da comunitária.
> - A Semana deverá ter o apoio dos diversos órgãos públicos locais, necessários à sua realização.
> Temas para a “Semana da Alimentação Escolar”
> - O valor da alimentação no rendimentos escolar.
> - Comer bem para ter saúde e aprender as lições.
> - O crescimento está subordinado à boa alimentação.
> - A vida é expressão da utilidade dos alimentos.
> - A boa alimentação assegura o crescimento e o bom desenvolvimento da criança.
> - A boa alimentação aumenta nos escolares a capacidade de aprender.
> - O crescimento e o desenvolvimento escolar são determinados pela boa alimentação.
> - A merenda escolar assegura um crescimento norma e mantém a saúde (SEMANA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR, s/d).

Nessas orientações, podemos observar que a alimentação está associada ao rendimento escolar, e essas afirmações encontram correspondência nas políticas compensatórias das décadas de 1960 e 1970, especialmente. Para Kramer (2011), as políticas destinadas as crianças pré-escolares, além de serem fragmentadas, baseavam-se em teorias de privação cultural e linguística e de carências de todas as ordens que seriam supridas pela política educacional compensatória. Nesse período,

a educação pré-escolar é concebida como lugar de superação de defasagem escolar e de antecipação da alfabetização como forma de compensar as carências e privações e diminuir o fracasso escolar. Nesse contexto, o programa Nacional de Alimentação Escolar estaria dentre as políticas compensatórias que visavam a suprir carências nutricionais, prejudiciais ao desenvolvimento sadio, necessário ao sucesso escolar. Destaque seja dado no nível de envolvimento com a comunidade e as famílias que as políticas compensatórias buscavam alcançar. Isso porque, nas políticas compensatórias da década de 1970, além de programas como o da Alimentação Escolar com baixo custo, as estratégias de implantação se dirigiam à educação da família e da comunidade, ambas vistas como doentes e também responsáveis pelas privações e carências dos filhos (KRAMER, 2011).

A reportagem da época, publicada na mídia local, corrobora para difundir a ideia de que o fracasso escolar e a dificuldade de aprendizagem, bem como a produção de desigualdades, decorrem de carências nutricionais. Reforça também a premissa de que a compensação alimentar deve ser feita antes da idade de ingresso na escola regular e que a desnutrição é causada, sobretudo, pela pobreza. Por fim, concordamos com Kramer (2011) quando este afirma que as políticas compensatórias camuflam o fato de que as crianças atendidas nesses programas são aquelas que sofrem pelas mazelas do próprio sistema econômico e da distribuição de renda produzindo as diferenças e desigualdades.

> A criança chega à idade escolar. Desde cedo, já se percebe a sua fraca apreensão. Não consegue acompanhar o resto da classe, vive distraída e não raro chega a dormir durante a aula.
> No primeiro ano a professôra se esfôrça, tenta estimular a imaginação infantil e a capacidade intelectiva. Mas, é inútil. A criança não consegue vencer o primeiro estágio, acaba sendo recolhida em uma escola especializada para débeis e termina para sempre as suas possibilidades normais de estudo, tão fracamente iniciadas.
> A diferença entre o aprendizado de uma criança rica, em comparação com uma criança pobre, é surpreendente.
> Utilizando-se métodos supermodernos, como o Montessori-Lubienska, os pequenos aprendem brincando, munidos de materiais apropriados – jogos de armar – cubos coloridos – cartazes sugestivos, quebra-cabeças, bichinhos recortados em madeira lisa, etc.
> Entretanto, tôdas as criações novas de ensino pressupõem uma condição básica – criança devidamente nutrida.
> Em princípio, todos nascem com o mesmo potencial intelectivo.
> Mas, a influência do padrão de cultura, os antecedentes educacionais dos pais, a ignorância e, sobretudo, a pobreza, fonte geradora da subnutrição, são os responsáveis que as dividirão, de uma vez por tôdas, em classes antagônicas.

> Se cada menor tiver uma alimentação adequada desde o início, não existirá, posteriormente, diferenças biológicas que o impedirão de acompanhar os mais privilegiados.
> Caso contrário, uma ajuda posterior, através das assistências sociais não ajudarão muito. O problema já estará, praticamente, sem solução (CORREIO ILUSTRADO, 06/07/1970).

Na reportagem, a culpa da carência e privação das crianças deriva da influência do padrão de cultura dos país e seus antecedentes educacionais, bem como da ignorância deles. No parque infantil, além da educação alimentar, a cultura familiar seria alvo do trabalho educativo que perpassava pelo ensino de práticas de higiene e limpeza (Semana da Limpeza e Semana da Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal). Vista como instituição de discurso autorizado sobre a ciência e os saberes médicos, psicológicos e educativos, os parques infantis conseguiam, por meio do trabalho com as datas comemorativas, desqualificar a cultura das famílias para produzir novos hábitos e comportamentos tanto nas crianças como nas famílias também.

3.6.5. A despedida do parque infantil

Figura 34. Despedida do parque. 1969

Fonte: Álbum de fotografias de 1968 a 1977. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

Figura 35. Despedida do parque. 14 e 15 de dezembro de 1978.

Fonte: Álbum de fotografias de 1958 a 1985. Arquivo do CEI Prof. Carlos Zink.

A construção da imagem dos parques infantis como um lugar autorizado para impor e transmitir conhecimentos e saberes considerados necessários à vida das crianças e ao sucesso escolar delas se dava também pela realização de um momento festivo. A última atividade prescrita no calendário anual era a “Festa de despedida das crianças que completaram a idade de deixar os Parques ou Recantos Infantis”. Segundo Souza (2000), provas e exames, festas de encerramento de ano letivo e cerimônia de formatura são rituais que inserem ritmos cíclicos na organização temporal escolar e demarcam a separação entre o período da infância do tempo do trabalho (p. 175). Esses rituais simbolizam o sucesso escolar.

Não se aplica ao caso do Parque Infantil Professor Carlos Zink, os rituais de provas e exames e tampouco, podemos pensar que a cerimônia de “Despedida do Parque” tinha exatamente o mesmo papel social das “Formaturas” em outros níveis da escolarização. Dadas as especificidades do parque infantil, concordamos com Souza (2000), ao afirmar que essa cerimônia, no nível pré-escolar, tem muito mais uma conotação de passagem, que marca o findar do tempo do parque e se inicia uma fase de maiores responsabilidades na escola primária. Uma passagem ligada à ideia de que o tempo de brincadeira e jogos finaliza e que serviram de preparação para o ingresso no ensino formal e sistematizado.

O acervo fotográfico do parque infantil torna visível o evento que poderia acontecer cheio de solenidades. As famílias assistiam às crianças serem chamadas, uma a uma, para receber um papel em forma de “canudo”, simbolizando o próximo passo de sua vida. A vestimenta podia até ser diferenciada, pois o momento exigia a solenidade e ritualização que anunciava o que estava por vir. O tempo de aprendizagens marcadas pelos jogos, atividades físicas e festas ficaria apenas nos álbuns fotográficos do Parque Infantil Professor Carlos Zink e nas memórias de infância das crianças parqueanas.

Algumas respostas e muitas outras perguntas

A pesquisa realizada sob o título “Educar, assistir e recrear: as práticas educativas no Parque Infantil Prof. Carlos Zink e o projeto de educação da infância campineira” teve como objetivo compreender as práticas educativas desenvolvidas nessa instituição e o projeto de educação da infância constituído na cidade de Campinas, no período de 1958 a 1981, do qual ela participou. A referida instituição foi inaugurada em 1958, como parte de uma política que já estava em curso desde 1940 em Campinas, ano em que se inaugura o primeiro parque infantil desta cidade, fruto da disseminação da experiência da capital paulista dos anos de 1935 a 1938.

O interesse sobre os parques infantis e as práticas educativas, mais explicitamente na história do atendimento à infância campineira, deriva de três principais experiências. Em primeiro, a minha própria condição de campineira cuja infância e adolescência foram marcadas pela vivência nessa cidade[93]. Segundo, trata-se da experiência profissional com a docência na educação infantil. Adulta, crescida e formada, fui praticar a docência em lugares da cidade que ainda não conhecia, bairros que não paravam de crescer e que careciam (e ainda carecem) de condições básicas de vida. Sempre atuando na educação infantil, mostrava-me inquieta quanto ao que se propunha às crianças. Questionando algumas práticas e me sentindo-se desafiada a construir um trabalho que pudesse, a meu ver, ser coerente com a etapa de vida das crianças, ou seja, suas infâncias. Após oito anos de docência, por intermédio de novo concurso público ingresso no cargo de Coordenadora Pedagógica (no qual atuo desde 2009). Nessa função, as inquietações tornaram-se parte de meu fazer, e o currículo da educação infantil passou a ser instrumento de meu trabalho, ponto de partida para questionar e problematizar o cotidiano.

Porém, como um documento sistematizador de uma proposta educativa, o currículo demandava dos coordenadores pedagógicos a construção de estratégias de debate e revisão desse documento que envolvessem os diferentes profissionais a fim de que propusessem novas práticas educativas a serem incorporadas pela diretriz curricular do município. Foi abraçando as possibilidades que essa função me dava que pude idealizar, junto com outras colegas, o Projeto Memória (a terceira

93 Eu, pesquisadora autora desta tese, nasci e cresci em Campinas, convivendo com seu trânsito, seus problemas sociais e estruturais, suas lendas, seus majestosos edifícios públicos, sua violência e seus shoppings centers.

experiência vivenciada que me direcionou nessa pesquisa), o qual me levou diretamente aos arquivos de algumas unidades educacionais e com isso, novamente. ao questionamento das práticas que estávamos desenvolvendo com as crianças as quais, durante décadas, continuavam a fazer parte do cotidiano das unidades de educação infantil.

Num momento profissional em que já estava bastante sensível e envolvida com a questão da memória e história da educação infantil, encontro o arquivo do CEI Carlos Zink, uma unidade educacional inaugurada em 1958, naquele momento denominada de Parque Infantil. Foi por meio do Projeto Memória que algumas professoras dessa instituição reuniram um conjunto de documentos num armário próprio para preservá-los. Fotos, plantas, histórias infantis em slides, livros de apoio ao trabalho dos professores, foram alguns dos documentos encontrados.

Diante desse arquivo me perguntava: que documentos são esses? Porque foram guardados? O que eles contam sobre a história do atendimento à infância? Que instituição tinha sido o parque infantil? Quais práticas eram desenvolvidas com as crianças naquele espaço? Por que deixou de ser parque infantil?

E ainda, porque grande parte dessa documentação me remetia a um universo tão conhecido de práticas na educação infantil, dando-me a sensação de que estávamos reproduzindo-as desde muitos anos atrás? Fui logo advertida sobre a necessidade de firmar um olhar mais apurado sobre as permanências das práticas educativas, sobre a constituição de uma cultura educativa em que os documentos daquele armário talvez não me levassem a uma diversidade tão grande de práticas que inicialmente pensei encontrar.

Trabalhar com as práticas educativas dessa instituição foi, sobretudo, discutir a constituição de sua cultura e de currículo. Compreendê-la demandou estudar o projeto de educação da infância que ali ganhou materialidade, percebendo o que ela era, a quem se destinava, quais seus objetivos e como educava a infância. Responder a essas perguntas foi fundamental para que fosse possível perceber quais práticas educativas deram materialidade aos propósitos dessa instituição e, além disso, que grande parte do que foi documentado pelo Parque Infantil Professor Carlos Zink não dizia respeito especificamente a ele, mas ao conjunto de parques infantis existentes na cidade e que faziam parte de uma política pública de atendimento. Foi nesse sentido que, para compreender a documentação encontrada

no arquivo do Parque Infantil Prof. Carlos Zink, foi preciso reunir informações sobre essas instituições já existentes em Campinas e que já contavam com um percurso histórico de normatização e política pública.

Como surgem e se constituem os parques infantis campineiros

Os parques infantis foram concebidos na década de 1920 e organizados como uma política educativa e cultural na cidade de São Paulo, nos anos de 1935 a 1938, quando o poeta e intelectual Mário de Andrade foi diretor do Departamento de Cultura. Considerados uma instituição de grande valor social e que atendia a interesses de diferentes grupos (médicos, arquitetos urbanistas, educadores, profissionais da educação física), os parques infantis, ao final da década de 1930, passaram a ser divulgados nacionalmente pelo Departamento Nacional da Criança e pelo Estado de São Paulo por meio do Departamento de Educação Física (DEF-SP), o qual incentivava e fornecia as diretrizes para que as cidades do interior paulista pudessem criar seus parques infantis aderindo a esse modelo institucional de atendimento à infância.

Foi sob o apoio e coordenação entre o poder público municipal de Campinas e o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo que os primeiros parques infantis foram organizados nessa cidade na década de 1940. Um inaugurado em 1940, denominado Parque Infantil Violeta Dória Lins, localizado na Praça de Imprensa Fluminense, onde hoje fica o Centro de Convivência Cultural, no bairro Cambuí, e o segundo, em 1942, denominado Parque Infantil Celisa Cardoso do Amaral, localizado na Vila Industrial. Instalados em bairros de moradias operárias, em amplos terrenos que contavam com várias instalações para a recreação infantil dirigida, nos parques infantis, as crianças recebiam atendimento educacional, recreativo e assistencial, mais especificamente, assistência médica, dentária e alimentação diária. Essas instituições se caracterizavam como atendimento não escolar, ofertado às crianças entre 04 a 12 anos de idade, residentes nesses bairros.

Na década de 1940, quando os dois primeiros parques infantis são criados em Campinas, eles ficaram vinculados ao serviço de parques, diretamente ligado ao gabinete do prefeito e, a partir de 1946, passaram a fazer parte do Serviço de Assistência Sócio Educacional da recém-criada Diretoria de Ensino e Difusão Cultural, organizada pelo Dr. Ruyrillo de Magalhães.

Embora os parques campineiros reproduzissem a experiência paulista em muitos aspectos, como a estrutura física, o corpo profissional, o tipo de serviços oferecidos (atendimento médico, odontológico, recreação dirigida e educação física), em Campinas, eles não expressaram de forma intensa os ideais de Mário de Andrade em relação à valorização da cultura popular e democratização do seu acesso. Diferentemente do que ocorreu na cidade de São Paulo, os parques infantis, em Campinas, não nasceram em um Departamento de Cultura, mas, sim, no serviço de Assistência Sócio Educacional. Isso significa que mesmo que privilegiando atividades recreativas e lúdicas e, através delas, as brincadeiras tradicionais e o folclore brasileiro, os parques infantis não estavam assumindo o projeto de transformação social por via da cultura, idealizado por Mário de Andrade (conforme mostraram as pesquisas de Faria, 2002; Niemeyer, 2002; Danailof, 2006).

Uma vez sob a superintendência do Departamento de Ensino e Difusão Cultural a partir de 1946, por meio do Serviço de Assistência Sócio Educacional, os parques infantis continuaram nessa mesma estrutura administrativa até 1970. Durante quase todos esses anos (1946-1967), foram coordenados pela mesma chefia do Dr. Ruyrillo de Magalhães, diretor do DEDC, reconhecido na mídia local e também pelo 1º Congresso Inter Americano de Educação de Base[94] por imprimir qualidade e boa organização aos serviços que oferecia. Foi, de fato, ainda nos primeiros anos da gestão do Dr. Ruyrillo de Magalhães[95], que os parques infantis foram regulamentados pelo Decreto nº360 de 1951, que também deu organização a todos os estabelecimentos de ensino.

Publicado em 1951, o Decreto nº 360 instituía que o parque infantil deveria ser um lugar amplo, com espaço livre para a instalação de equipamentos de recreação, e que suas finalidades sócio educacionais seriam cumpridas mediante a formação de um corpo fisicamente saudável e de uma moral que educasse o comportamento e ensinasse às crianças o respeito à nação, além de prepará-las para a vida coletiva na cidade industrializada.

94 O 1º Congresso Interamericano de Educação de Base foi realizado em São Paulo, entre 1 e 7 de junho de 1954. Nele, o trabalho do Departamento de Ensino e Difusão Cultural foi apresentado e reconhecido como modelo de organização técnica administrativa "considerada plenamente aconselhável" (CAMPINAS, 1955).

95 Considero que, como investimento futuro, será válido estudar a atuação do Dr. Ruyrillo de Magalhães na administração pública. Encontra-se no arquivo municipal uma documentação ainda não organizada sobre sua vida e produções. Esse tipo de investigação pode nos ajudar a compreender como a política pública de parques infantis foi construída a partir dos interesses individuais e coletivos de diferentes grupos que dialogavam ou demandavam o serviço ao Dr. Ruyrillo.

O estudo desse decreto a partir das atribuições dos profissionais deixou mais claro quais deveriam ser as práticas desenvolvidas por cada um dos profissionais e, portanto, o que significava assistir, recrear e educar. Integradas e alinhadas, as ações dos profissionais que buscavam intervir sobre a infância tinham como centro um papel educativo, pelo qual se buscava controlar e educar o desenvolvimento físico e moral das crianças, observando, medindo e avaliando seu corpo e seu comportamento, separando os saudáveis dos não saudáveis e, sobretudo, buscando intervir na cultura familiar e na vida coletiva daquela região. Para isso, a mídia local auxiliou na construção de um discurso que autorizava e legitimava o parque infantil como lugar apropriado e ideal para acolher e educar as crianças, enquanto seus pais estivessem trabalhando e, ao mesmo tempo, desqualificava o ambiente da rua, as brincadeiras e jogos infantis realizados livremente, nesse espaço, sem o acompanhamento e vigilância de profissionais que dirigiam e coordenavam suas atividades.

Foi também a partir do Decreto nº 360 de 1951 que ficou definido um trabalho de proximidade entre os parques, recantos infantis e as escolas primárias municipais, com reuniões conjuntas e recebimento de orientações pedagógicas de uma mesma pessoa – o auxiliar de inspeção. Porém, foi em 1955, no Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação, elaborado pelo Dr. Ruyrillo de Magalhães, que, de fato, percebeu-se uma tentativa de construir diretrizes comuns para todas essas instituições, na busca de um alinhamento e uma coerência entre elas (parques, recantos e escolas). Nesse documento, os parques infantis, juntamente com as escolas primárias (grupos escolares ou escolas isoladas), passavam a compor um projeto de educação para Campinas, articulado com as atividades culturais e de recreação, responsabilidades do mesmo Departamento.

De modo geral, o projeto educativo que o Plano Municipal expressou sustentava-se nos seguintes pilares: o desenho de um projeto arquitetônico de instituições educativas que privilegiassem o espaço ao ar livre para a recreação dirigida e a educação física; instalação dessas instituições (tanto escolas primárias como parques infantis), nos bairros populares e próximos às residências das crianças; possibilidade de que as crianças ficassem em tempo integral nas escolas e parques infantis; organização de poucas turmas de crianças nas escolas e parques, criando uma proximidade maior do professor com seu grupo de crianças/alunos; atendimento médico, odontológico e oferta da alimentação nos estabelecimentos

educacionais. A partir desses pilares, projetava-se, por meio do referido plano, uma política mais complexa de atendimento à infância e de tempo integral. Nessa lógica, esse documento não só considerou os parques infantis como parte de uma política educacional mais ampla, como ressaltou e valorizou algumas de suas características fundamentais, por exemplo, sua estrutura arquitetônica, a localização em bairros operários e a oferta de diversos serviços num mesmo espaço.

Para entender os parques infantis e a política de atendimento à infância que foi expressa tanto no Decreto nº360 de 1951 e no Plano Municipal de Ensino e Difusão Cultural de 1955, foi necessário observar a cidade de Campinas, seu processo de industrialização e crescimento populacional. A história de Campinas mostra que, já nos anos 1930, a cidade começava a se destacar no interior paulista como região produtiva e industrial. Construída, sobretudo, pelo excedente da atividade econômica industrial da cidade de São Paulo, o que os autores chamaram de extravasamento, Campinas recebeu várias indústrias importantes a partir de 1930 e, seu crescimento populacional foi de tal modo expressivo, que começava a atingir um índice de população urbana superior à média do Estado, fruto do movimento migratório da população rural do interior do estado para o perímetro urbano da região de Campinas, que demonstrava prosperidade econômica.

Porém, o crescimento populacional e a prosperidade econômica da atividade industrial não aconteceram sem consequências. A especulação imobiliária loteava, a preços mais baixos, antigos lotes de chácaras e sítios nas áreas mais distantes do centro e que não dispunham nem de serviços básicos de infraestrutura e, tampouco, permitiam um deslocamento fácil para o centro da cidade. Diante da necessidade de regularizar a ocupação do solo e projetar medidas que viabilizassem o crescimento urbano da cidade, de modo a favorecer sua atividade econômica, o poder público municipal publicou, em 1938, o Plano de Melhoramentos Urbanos para a cidade por meio do Ato n. 118. Dentre as ações previstas no plano, estavam a realização de obras viárias, as modificações no centro da cidade e o incentivo à formação de bairros industriais. É a partir de então que a parceria entre o poder público e a iniciativa privada por meio de concessões financiou a construção de moradias populares nos recém-criados bairros industriais, que acomodavam o contingente de trabalhadores nas regiões mais afastadas e que ainda não dispunham das condições básicas de infraestrutura e de mobilidade para o centro comercial, expulsando-os do centro da cidade e dos cortiços em que, até então,

viviam. Nos bairros industriais, a partir da Lei nº 640 de 1951, houve a projeção dos parques infantis como parte do planejamento urbano e como solução de atendimento para a infância pobre residente nesses bairros.

Foi de suma importância compreender os parques infantis na trama urbana, no contexto de uma cidade que está se urbanizando, pois é sob esse cenário que se construirão vários significados sobre a rua, sobre o comportamento das famílias, e o lugar da criança nesse espaço em construção. Discursos médicos, higiênicos, morais e educacionais apontarão para a necessidade de se retirarem as crianças das ruas e oferecer-lhes um espaço de ar mais puro, de se acompanhar a saúde de seu desenvolvimento físico, oferecer-lhes um local adequado para suas brincadeiras e jogos enquanto sua moral, seus comportamentos e hábitos serão educados, tendo em vista o favorecimento da vida no espaço urbano. Articulados com a política urbanística da cidade, os parques infantis foram concebidos como instituições que atendiam aos preceitos médicos e higiênicos da época, visando a garantir um crescimento saudável dos corpos infantis e, ao mesmo tempo, uma educação que pudesse produzir sujeitos “úteis e apropriados” à vida na cidade industrializada. Além de garantir espaço apropriado e dirigido para o lazer e recreação infantil, de modo a retirar as crianças do espaço da rua, visto como perigoso e insalubre para sua formação física e moral.

É válido dizer que a vida no espaço urbano, marcada pelo ritmo do trabalho nas fábricas, as precárias condições de moradia, a poluição do ar, o ruído, o crescimento de transportes públicos e a transformação das paisagens naturais que cediam lugar à pavimentação e um aglomerado de residências e edifícios, resultava em reivindicações por parte dos trabalhadores quanto ao direito ao descanso e à utilização de espaços públicos para seus divertimentos. Com vistas à continuidade do processo de industrialização, essas demandas passam a exigir do poder público a organização de praças e espaços adequados ao lazer da classe operária. Espaços esses que visavam não apenas a garantir direitos recém conquistados, mas regular e disciplinar o divertimento e lazer dessa população. Sob esse contexto, os parques infantis são criados em São Paulo como resposta à oferta de recreação infantil dirigida.

Mesmo previstos como parte de uma política urbanística da cidade de Campinas e também educacional desde 1951, somente em 1958, os parques infantis ganharam as construções previstas, num momento em que Campinas

implementou várias obras públicas previstas no Plano de Melhoramentos Urbanos. Em número de nove, os parques infantis que entravam em funcionamento entre 1958 e 1959 atenderiam cada um a, aproximadamente, 140 crianças distribuídas em turmas entre 35 a 40 alunos. Eles foram instalados exatamente nos bairros industriais previstos. Assim, Campinas chega à década de 1960 com 13 parques infantis em funcionamento e isso é considerado um fator muito positivo pela mídia local, que afirma ter parques infantis em quase todos os bairros da cidade.

Até a década de 1950, Campinas crescia de modo ainda relativamente contido, fato que se modificou nas décadas seguintes, quando o processo de industrialização passou por uma nova fase, caracterizada pela instalação de indústrias de base na região, aumento da imigração populacional para o perímetro urbano e a especulação imobiliária que, rapidamente, fazia expandir o território habitado da cidade. Sob esse cenário, as políticas públicas mostraram insuficientes para prover as condições básicas de vida na cidade. Situação essa que se agravou na década de 1970, quando as primeiras favelas começaram a se formar em Campinas.

Nessa mesma década e nas anteriores, os parques infantis continuaram a ser construídos e inaugurados nos bairros que iam sendo formados conforme o contingente populacional se assentava em novas regiões, cada vez mais afastadas do centro da cidade. No entanto, nesse período, um conjunto de fatores iria se somar ao crescimento populacional e às desigualdades sociais de Campinas, provocando mudanças mais significativas na política dos parques infantis e anunciando seu esgotamento em função de outra que começava a ganhar forma: a política de educação pré-escolar.

Uma das ações mais expressivas da mudança de rumo da política de parques infantis em curso foi a construção de duas salas de aula nessas instituições, espaço esse inexistente até então, no seu projeto arquitetônico. O estudo sobre a configuração arquitetônica dessa instituição nos permitiu perceber a intrínseca relação entre o espaço físico e materialização de um projeto educativo. Seus espaços, projetados e organizados, segundo as funções previstas a serem desenvolvidas; o grande espaço verde do parque infantil; sua localização; a simplicidade do edifício e os ambientes que deveriam ter representavam muito do que essa instituição significava para os médicos higienistas, para os urbanistas, para os educadores, para os profissionais da educação física. Nos parques, o corpo

infantil foi objeto de educação. Foi por meio dele que os profissionais buscaram intervir na infância, na formação física e moral das crianças. Entretanto, a construção da sala de aula no Parque Infantil Professor Carlos Zink em 1965, com um conjunto de móveis próprios desse ambiente, como o relógio, o quadro negro, cadeiras e mesas, armários, e decoração nas paredes, acabou por trazer para essa instituição uma outra possibilidade educativa baseada em outras formas de educação do corpo e da mente. Nesse espaço, as crianças passariam por práticas preparatórias para o ingresso na escola primária e também ajudariam a construir novas pedagogias.

Essas mudanças no parque infantil não eram isoladas, também na administração pública, eles passariam por mudanças quanto ao órgão que os superintendia. Em 1966, ainda na gestão do Dr. Ruyrillo de Magalhães, os parques infantis passariam a ser parte do serviço de ensino e não mais de assistência sócio educacional. Em 1968, um ano após sua saída da gestão do Departamento de Ensino e Difusão Cultural, esse departamento foi desmembrado em dois, separando-se o ensino da difusão cultural. Desse modo, formaram-se o Departamento de Ensino e o Departamento de Cultura, e os parques infantis permaneceram vinculados ao Departamento de Ensino, juntamente com as escolas. Este foi um sinal de que o projeto estava cada vez mais próximo do ensino sistematizado e cada vez mais distante do projeto cultural e recreativo que lhe havia dado origem.

No começo da década de 1970, os relatórios dos trabalhos desenvolvidos pelo poder público evidenciaram que várias classes de pré-primário estavam sendo criadas nos parques infantis, como forma de melhorar o desempenho das crianças no primeiro ano do primeiro grau. É também nesse período que os parques receberam classes de emergência e passaram a restringir a idade das crianças que poderiam frequentá-los entre quatro e seis anos.

Tais medidas, desencadeadas pelo poder público municipal, devem ser compreendidas dentro do contexto da política educacional nacional da época, que buscava expandir a oferta de vagas para a faixa etária da pré-escola na perspectiva de uma política compensatória, com a intenção de diminuir os níveis de reprovação e evasão dos primeiros anos da escola primária. No cenário político nacional, os parques infantis atravessaram diferentes períodos, da Era Vargas ao Governo Militar, passaram por momentos de maior liberdade política e depois por um grande período

de repressão, instalado a partir de 1964 quando, por meio de um golpe, os militares assumem o comando do país. A cada regime político pelos quais passavam, os parques infantis foram se adaptando e moldando os seus propósitos educativos com o projeto político do país.

Sobre isso podemos dizer que, de modo geral, o Departamento de Ensino e Difusão Cultural sempre manteve uma política que primou por um controle do trabalho desenvolvido no parque infantil. Desde 1951, já deixava definido que todas as atividades desenvolvidas nessa instituição deveriam ser previamente aprovadas pelo auxiliar de inspeção, e que tudo o que fosse realizado deveria compor um relatório a ser enviado ao DEDC. No entanto, a documentação estudada mostrou que a vocação controladora desse departamento se manifestou por meio de diferentes atos legais, na década de 1960, os quais instruíam os profissionais dos parques infantis sobre as relações hierárquicas que deveriam ser respeitadas, as ordens e normas que deveriam ser obedecidas, os modos de se vestir e comportar perante as crianças e as chefias.

Foi também nesse período que encontramos um conjunto de documentos que prescreviam o trabalho educativo a ser desenvolvido durante o ano. Estamos nos referindo aos calendários de atividades para parques e recantos infantis; neles havia um conjunto de datas comemorativas, para cada um dos meses do ano, que deveria ser tratado com as crianças por intermédio de danças, palestras, desenhos, histórias, rodas cantadas e, em alguns casos, festividades abertas à comunidade. Essas datas comemorativas prescritas podem ser vistas como um programa educativo a ser cumprido, pelo qual se definia o que deveria ser ensinado às crianças, quando e como. O calendário de atividades demarcava a própria contagem do tempo anual nessa instituição, instituindo seu início, meio e fim, e construindo, ano após ano, práticas celebrativas que contemplavam uma cultura da educação da infância. Sob essa ótica, o trabalho por datas comemorativas era parte do currículo dessa instituição e, como tal, estava a serviço de um projeto educacional que tinha por base uma concepção de criança e infância.

O estudo desse calendário, baseado em datas comemorativas, permite-nos dizer que as datas comemorativas em torno das quais as práticas educativas deveriam ser desenvolvidas, expressavam um projeto educacional nacional fortemente marcado pela moralização, pelo respeito à hierarquia e símbolos nacionais, que enaltecia os eventos históricos interpretados como uma sucessão de

feitos de heróis, que rumavam ao progresso da sociedade brasileira. Uma concepção linear de história como sucessão de fatos necessários ao progresso da nação. Os valores cívicos e patrióticos em nada eram contraditórios à formação de uma moral cristã e à educação do corpo e do comportamento em prol da formação de um futuro homem que fosse útil à sociedade e fiel à nação e a seus governantes.

Assim, a criança que o parque infantil buscou formar era aquela que, no futuro, melhor serviria à sociedade, sendo um trabalhador saudável, dócil, com hábitos higiênicos e comportamento exemplar, respeitando a ordem e seus governantes, amando a pátria e demonstrando com seu comportamento e moral e o alto nível de civilização alcançado, o que permitiria expressar respeito aos símbolos nacionais. A intervenção sobre a infância que se deu no parque infantil baseava-se, sobretudo, na crença de que educar a criança era o mesmo que cuidar do futuro da sociedade a qual se almejava. Para Juliá (2001), ”a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (p. 22).

Para cada período político, portanto, a formação moral, cívica, física e educativa da criança teve um significado particular, decorrente do que se esperava da sociedade e dos conhecimentos que estavam disponíveis. Nas décadas de 1960 e 1970, sob a influência militar, o discurso de uma identidade nacional estava muito vinculado ao modelo de desenvolvimento econômico que estava sendo implementado, e se expressava cada vez mais por meio do culto aos símbolos nacionais, do amor à pátria e do respeito à autoridade, necessários à implantação e continuidade dos regimes políticos instituídos. Especialmente após 1964, durante o regime militar, esses aspectos foram reforçados como meio de promover a segurança nacional. Foi nesse período que muitos eventos nacionais foram proclamados como atividades obrigatórias nas escolas e instituições educativas. Na realidade dos parques infantis, hastear a bandeira e cantar o hino nacional foram práticas semanais nesse período.

Quanto à educação física e à recreação, desde a década de 1940 até o final da década de 1960, o Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (DEF-SP) foi muito presente nas indicações, na prescrição e no controle do trabalho desenvolvido nessa instituição, o que se dava a partir das práticas corporais; foi também bastante atuante na formação dos profissionais dessa

instituição, promovendo cursos e reuniões entre dirigentes e professores de parques e recantos infantis do interior do estado, abordando como temática, a recreação infantil. Nesse sentido, as rodas cantadas, os jogos, as ginásticas e todos os exercícios corporais, dentro de uma perspectiva lúdica, poderiam ser pensados como parte de um programa de educação física preocupado em proporcionar um crescimento físico e moral adequado e saudável às crianças em alinhamento aos ideiais nacionais.

Em relação à questão das práticas médicas, pode-se dizer que, na década de 1960, o corpo infantil continuou a ser objeto de intervenção desses profissionais no espaço do parque infantil: o exame médico admissional das crianças no ato da matrícula continuava a ser exigido, bem como os testes biométricos de acompanhamento do crescimento do corpo infantil continuavam a existir. Atendimentos dentário e médico continuavam a ser oferecidos às crianças dos parques infantis, e uma das preocupações centrais do período era com a alimentação das crianças. Nesse sentido, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Alimentação Escolar, ao qual a cidade de Campinas aderiu e em que se envolveu como parte das políticas compensatórias.

A cultura educativa em foco: percepções e aprofundamentos futuros

A documentação que estudamos apontava que, desde a década de 1950, o poder público municipal vinha buscando organizar seu funcionalismo. Data de 1955 o primeiro Estatuto do Funcionário Público de Campinas (Lei 1.399/55), mas foi na década de 1960, que uma série de circulares, ordens de serviços e portarias buscaram instituir e normatizar as regras do gozo de direitos trabalhistas dos profissionais do ensino. Sobre a questão da profissionalização - a formação de carreiras e constituição de quadros de profissionais -, não nos detivemos nessa pesquisa, tema que permanece em aberto para futuras investigações. Para Juliá (2001), um dos elementos essenciais que atuam na construção da cultura de uma instituição educativa é a atuação de um corpo profissional específico, por isso entendemos que avançar os estudos sob esse aspecto poderia jogar luz a várias questões ainda incertas quanto às mudanças das práticas dos parques infantis.

Nesta pesquisa, priorizamos o estudo de outros elementos dessa cultura educativa como a organização de um espaço próprio do parque infantil e não nos

aprofundamos na questão do corpo profissional e como ele foi se transformando para atender às novas configurações dessa instituição. Especialmente na década de 1970 e no começo de 1980, na transição dos Parques Infantis para Escolas Municipais de Educação Infantil, encontra-se uma possibilidade de futura pesquisa na busca e observação de como o corpo profissional foi se modificando: o que aconteceu com os médicos e dentistas que prestavam serviços à Secretaria de Educação e Cultura? E quanto aos professores de educação física, quando deixaram de atuar nos parques infantis, para onde foram alocados? Os professores de parques infantis, como e quando foram incluídos no quadro do magistério? Para onde teria sido alocada a professora do clube agrícola, após o fim dessa atividade nos parques, no início da década de 1960? E quanto ao DEF-SP, até quando teria continuado a influenciar, prescrever e formar os profissionais dos parques infantis? Essas respostas, sem dúvida, ajudariam a avançar e completar a pesquisa sobre as práticas e a cultura educativa construída nos parques infantis, assim como o projeto de educação da infância de Campinas foi se transformando e se adequando a novas demandas sociais e políticas.

Dentre outras possibilidades investigativas em aberto e que podem contribuir para o estudo sobre a cultura dessa instituição, aprofundando-o, está a análise de outros materiais guardados no armário do Projeto Memória do antigo Parque Infantil Professor Carlos Zink. Ali, um conjunto de histórias infantis com slides, datadas da década de 1960 e 1970, podem ser explorados na perspectiva das práticas educativas e no questionamento do conteúdo que contém. Esse material pareceu-nos muito potente para realizar uma discussão sobre as formas de ensino nessa instituição, suas tecnologias e o papel da imagem na educação da infância uma vez que as histórias eram basicamente contadas por material visual. Além disso, seria interessante explorar os temas e saberes que circulam nessas histórias e questionar qual concepção de infância subsidiava essas produções.

Mas se até agora vimos o potencial dos materiais guardados nesse armário, igualmente interessante será indagar sobre a organização desse armário e sua relação com a historiografia da infância. O que significa a seleção dos materiais que estão nesse armário? Qual é a relação da organização desse arquivo com a própria história da infância. De modo geral, nos debruçamos pouco nessa pesquisa sobre o armário em si como a constituição de um arquivo sobre a infância e a educação infantil.

Para além dos documentos do armário do Projeto Memória, outra linha de pesquisa que pode constituir uma futura agenda investigativa é o estudo sobre a(s) cultura(s) infantil(s) e familiar(es) nos bairros populares de Campinas, onde foram construídos os parques infantis. Seria interessante buscar, na mídia local ou em depoimentos orais, a história de vida das pessoas nessas localidades. Não conseguimos avançar nessa pesquisa sobre os dados referentes à população infantil, sobre as reivindicações e reais necessidades das famílias residentes nos bairros industriais quanto à educação das crianças. Essa perspectiva analítica poderia, então, ajudar a desconstruir discursos "oficiais" sobre o parque infantil e nos aproximar das culturas infantis. "Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação" (JULIÁ, 2001, p. 37). Ainda nessa perspectiva, estamos certos de que a pesquisa avançará quando nos aproximarmos dos sujeitos que frequentavam os parques infantis. Quem eram os professores? Qual a formação deles? Que lembranças têm dessa instituição? Tão importante quanto os profissionais, devemos buscar reconhecer quem eram as crianças frequentadoras dos parques infantis. Quais crianças frequentavam e quais não frequentavam. Que lembranças têm dessa instituição? E as famílias, o que poderiam dizer sobre o significado dela?

Além de ouvir os sujeitos através de uma pesquisa com história oral, os estudos estatísticos de dados demográficos podem ainda ser buscados e lidos na relação com à oferta de serviços à população infantil. Sabemos que, embora os parques infantis tenham se expandido durante o período de sua existência conseguia-se atingir, apenas, aproximadamente, 10% da população infantil campineira. E as outras crianças onde estavam? Nas ruas? Ou participando de outros serviços não públicos? São todos assuntos a serem tratados em pesquisas futuras.

Por fim, cabe salientar que estudar os parques infantis como uma política de duração de 41 anos trouxe como desafio compreender e observar como pequenas e sutis mudanças iam operando e, às vezes, lentamente, transformando as práticas dessa instituição. Um dos fatores que dificultou perceber as mudanças foi a semelhança entre os discursos e toda uma terminologia utilizada para definir as finalidades dessa instituição em seus diferentes momentos históricos. Para Juliá (2001):

> É que, no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas. Donde as insolúveis contradições nas quais se exerceu o trabalho do professor primário, que constituem seu espaço de reflexão e de ação e o preservam dos totalitarismos institucionais construídos sobre a convergência de todos os meios em direção a um fim único (p. 23).

Na esteira desse raciocínio, podemos afirmar que as práticas educativas do parque infantil não foram determinadas somente pelas diretrizes e definições legais que prescreviam o trabalho, elas eram resultado também de uma história de intervenção sobre a infância construída na própria instituição. Nesse sentido, olhar as fotografias foi um exercício bem interessante porque, por meio delas, ficava declarado que um mesmo termo, por exemplo, “educação física” abrigava vários sentidos, desde a brincadeira das crianças no tanque de areia, até uma atividade dirigida no campo gramado.

O estudo das prescrições e práticas nos permite afirmar, juntamente com Oliveira (2003), que, mesmo partindo de prescrições bastante rígidas, a educação física era reinventada no cotidiano das práticas educativas. É desse ângulo que podemos ler as fotografias guardadas no parque infantil em que vemos as crianças desenvolvendo várias atividades sob a legenda educação física, mas que não nos indicam serem práticas corporais de treino ou repetições.

Do mesmo modo, o espaço da sala de aula não foi palco de uma única concepção de educação, decorrente da política nacional sob a qual se organizaram as “classes de pré-primário”. Nesse mesmo espaço, os estudos piagetianos, novidade no Brasil na década de 1970, também foram utilizados pelos professores para instituir novas práticas educativas e construir novas pedagogias. O mesmo poder público que instituía a classe pré-primária preparatória para o ensino fundamental também teve como iniciativa organizar uma parceria com a UNICAMP, que ofereceu um curso para os professores dos parques infantis desse referencial teórico o qual trazia um novo repertório sobre a construção do pensamento da criança.

A presente pesquisa nos autoriza dizer que muitas práticas educativas realizadas nos parques infantis permaneceram presentes durante anos nessa instituição, de tal modo, que se tornaram parte de uma cultura educativa própria e específica da infância. Estudar as práticas educativas dessa instituição significou a

produção de um conhecimento sobre a construção histórica de um tipo de cultura educativa na educação da infância campineira. Ao olhar novamente para as fotografias do parque infantil e vários outros materiais guardados no armário do projeto memória, já não nos surpreendemos quanto ao fato de que muitas faces e nuances dessas práticas continuam presentes ainda hoje na educação infantil. Práticas que, por vários ângulos, foram persistindo, mas que, sob diferentes aspectos, iam se transformando sutilmente, adequando-se a novos conhecimentos científicos, a novos projetos políticos. Práticas que são resultado de décadas de intervenção sobre a infância não poderiam mesmo desaparecer de um dia para outro, assim como as metáforas sobre a infância e sobre as crianças permanecem por longos períodos povoando nossas idealizações e conduzindo nossos modos de agir sobre elas. Isso é o que Goodson (2001) chamou de construção de um tipo de tradição curricular. E, deste modo, pudemos perceber que as práticas do parque infantil Professor Carlos Zink são, sobretudo, formas de educar as crianças articuladas às expectativas e idealizações sobre a infância. São essas idealizações que legitimam as práticas de uma determinada instituição, cuja finalidade é construída social e culturalmente.

> (…) o jogo metafórico da página de infância inspira alguns fatos onde ele se revela muito sutil e sinuoso porque não se trata somente das dimensões da argumentação, de locuções de grande relevância poética, mas principalmente de **substanciosas obras ideológicas** que tocam e colocam em questão não só representações e imagens do não-adulto, mas também os comportamentos e as práticas coletivas, institucionalizadas ou não, que o atravessam em todas as suas conexões. (BECCHI, 1994, p. 66. Grifos nossos)

Vale ainda responder a uma importante questão sobre o Parque Infantil Professor Carlos Zink. Quais práticas estudadas eram específicas dele?

Quando iniciamos essa pesquisa, os documentos encontrados no Parque Infantil Prof. Carlos Zink nos pareciam bastante singulares, mas não os conseguíamos ler sem buscar referências de políticas mais amplas. A verdade é que, durante a pesquisa o Parque Infantil Professor Carlos Zink, foi se deslocando de objeto para exemplo e isso aconteceu porque os próprios documentos diziam mais sobre aspectos comuns entre todos os parques infantis do que aspectos específicos do Parque Infantil Prof. Carlos Zink. As prescrições e várias das práticas

desenvolvidas se inseriam dentro dessa política pública municipal. Também o modelo arquitetônico e o calendário de atividades pertenciam a todos os parques infantis. A especificidade ficou por conta de alguns detalhes, ou pelas imagens que nos mostravam a forma como, naquele espaço físico as festas e práticas aconteciam. As especificidades dessa instituição estão nas sutilezas e necessitam de um tempo maior para podermos compreendê-las, talvez um tempo após o término dessa pesquisa e o anúncio de outra que busque mergulhar ainda mais no universo cultural dessa instituição.

Na construção de um tipo de tradição curricular para a educação infantil, ouso dizer que o estudo dos parques infantis nos convenceu de que, entre tantos elementos que constituíram essas instituições, foi sua arquitetura (amplo espaço verde, jardim, espaços para brincadeiras) que fez delas, até os dias atuais, espaços tão interessantes e reflexíveis para a educação infantil. A grande maioria dos parques infantis existe até hoje e funciona como Centros de Educação Infantil, o grande espaço externo que possuem continua fazendo a diferença nas práticas educativas.

Para encerrar essa tese, convoco mais uma vez as ideias de Becchi (1994) para interrogar qual foi a retórica da infância construída no parque infantil? O parque infantil não só reproduziu discursos, metáforas, teorias científicas que autorizavam as intervenções sobre a infância, mas também promoveu e participou dessas retóricas que são, acima de tudo, “substanciosas obras ideológicas” (BECCHI, 1994, p. 66) que aprisionam a infância nas palavras alheias e nas metáforas construídas sobre ela. Nesta pesquisa, algumas metáforas ganharam a cena e se repetiram de diferentes modos, reforçando a ideia de que a criança, como um não adulto, deveria ser educada e adequada à sociedade. Para Becchi, discursos de vicissitudes com metáforas sólidas sobre o que é melhor para as crianças perpassam os diferentes períodos da educação da infância e pouco mudam a condição de metonímia e litotes da palavra infância, continuando a designá-la (a criança) como aquele que não pode ou não sabe falar, num sentido de incompletude, de falta, de necessidade de superação.

A educação da infância é construída sobre diferentes metáforas baseadas em crenças ou na própria ciência, e essas metáforas funcionam como uma obra ideológica maior do que um ou outro governo, e são capazes de definir comportamentos e práticas coletivas de intervenção da infância, para além de um

único momento histórico. Esses constructos linguísticos e discursivos não são facilmente permeáveis, pois “a qualidade metonímica e litótica que a palavra infância induz, com efeito, a vestimentos e revestimentos metafóricos muito variados e resistentes, fruto em todos os casos de seleções culturais diferentes em função da época e do lugar” (p. 66).

Com isso, quero dizer que, no estudo do parque infantil, as metáforas e discursos sobre as crianças, embora de campos bastante diferentes, pareciam reproduzir concepções muito semelhantes sobre essa criança e como ela deveria viver sua infância. Fizeram da educação do corpo infantil seu disciplinamento, bem como da educação dos comportamentos e da moral infantil seu âmbito privilegiado do trabalho educativo. Fizeram das festividades um dos meios mais eficientes para organizar o tempo e o trabalho na instituição que educa a infância. Fizeram do preconceito contra as culturas familiares um dos alvos centrais do processo educativo que, até recentemente, continua pretendendo modificar o modo de vida entre pais e filhos, ao impor-lhes regras e novas formas de convivência.

Questionar a cultura construída no âmbito da educação da infância campineira, a partir da experiência dos parques infantis, tem, por fim, intenção de provocar rupturas com algumas metáforas instituídas historicamente numa cidade que foi crescendo e empurrando sua infância para as instituições educativas, sob a tutela de profissionais considerados habilitados a educá-la. Provocar fissuras nas metáforas sobre a infância é também encontrar novos meios de ver e ouvir as crianças, desprendendo-as das palavras que as aprisionam.

BIBLIOGRAFIA

ABDALA, Raquel Duarte. *Fotografias escolares:* práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966). Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

ALBA, Élida Lucila Campos. *De la escuela de párvulos e los jardines de niños:* Construcción de la cultura escolar em la educación preescolar del Estado de méxico 1881- 1926. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C., 2013

AMARAL, Rita de Cássia de Mello Peixoto. *Festa à Brasileira:* Significados do festejar, no país que "não é sério". Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia da faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo. 1998.

ANTUNES, Arnaldo. TATIT, Paulo. Criança não trabalha. Intérprete: Arnaldo Antunes e Paulo Tatit. In: *Palavra Cantada: 10 anos.* Produzido por Sandra Peres e Paulo Tatit, 2004, CD. Faixa 10.

BADARÓ, Ricardo de Souza Campos. *Campinas: o despontar da modernidade.* Campinas: Área de Publicações CMU- UNICAMP, 1996.

BAENINGER, Rosana. *Espaço e tempo em Campinas*: migrantes e expansão do polo industrial paulista. Campinas: Área de Publicações CMU-UNICAMP, 1996.

BASSETTO, Luciana. *Política e organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988.* Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

BECCHI, Egle. Retórica de Infância. Tradução de Ana Gomes. In: *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22. p. 63-95. 1994

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas Juninas nas escolas: lições de preconceitos. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n.99, p. 589 – 606, maio/ago.2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 jan. 2017.

CÃNDIDO, Renata Marcílio. *A máquina de festejar*: seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

CARPINTÉRO, Marisa Varanda Teixeira. *A construção de um sonho:* os engenheiros-arquitetos e a formulação da política habitacional no Brasil (São Paulo-1917/1940). Campinas: Unicamp, 1997.

CARVALHO. Marta Maria Chagas de. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. In: *São Paulo em perspectiva*, n.7 (1). p.10-15, janeiro/março, 1993.

_____. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 21, n.7, p. 90-97, set./dez. 2004.

_____. *Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso*: itinerário de uma investigação. Educação Santa Maria, v. 30. n. 02, p. 87-104, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em 03 jan. 2017.

CERTEAU. Michel de. *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 3º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COSTA, Dante. *A infância e a recreação*. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. 6º Ed. Rio de Janeiro, 1960.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 4º ed. São Paulo: Cortez; Niterói. FLACSO do Brasil, 2001.

DALBEN, André, GOMES, Ana Carolina Vimieiro. O controle médico-esportivo no Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo: aproximações entre esporte e medicina nas décadas de 1930 e 1940. In. *Histórica, ciências, Saúde*. Rio de Janeiro. V. 18, n.2, abr./jun. 2011. p. 321-335.

_____. *Mais do que energia, uma aventura do corpo*: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.

DAMATA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANAILOF, Kátia. *Crianças na trama urbana:* as práticas corporais nos Parques Infantis da São Paulo dos anos 1930. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006.

DUARTE, Neyton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE, Neyton. (orgs.) *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 33-49. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ERBOLATO. Mário L. As instalações do D.E.D.C. *Diário do Povo*. 1956.

_____. Parques Infantis. *Diário do Povo*. 07/06/1953.

ESCOLANO, Augustín.Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VINÃO FRAGO, Antônio. ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-58.

FARGE, Arlette. *La atracción del archivo*. Valencia: Ediciones Alfons el magnánimo. Instituto Valenciana d'estudis i investigación, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação Pré-Escolar e Cultura*: para uma pedagogia da educação infantil. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). *Educação modernidade e civilização*: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, Célia Regina Pistillo. et. al. (org.). *50 Anos de História (1958-2008).* EMEI Carlos Zink. 2008.

_____. GONÇALVES, Irlen Antônio. VIDAL, Diana Gonçalves. PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Anna Angélica Ramos. *Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Campinas (1940-1990)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

FICHER, Sylvia. *Os arquitetos da Poli*: ensino e profissão em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. 3º Ed. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Sérgio César da. FERREIRA, Débora Menengotti. PRANDI, Maria Beatriz Ribeiro. O Departamento de Educação Física de São Paulo e a interiorização dos parques infantis: o caso de Ribeirão Preto. In: *História e Cultura*. Franca. v. 4, n.2, set.2015. p. 237-261.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*. Campinas, v. 25, n.1, p. 41-54, set., 2003.

GAZETA ESPORTIVA. Campinas prima pela organização de seus parques infantis. São Paulo, 11/10/1956.

GOODSON, Ivor. F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira:* leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JULIÀ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 01, jan. / jun., 2001. p. 09-43.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 9º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KROGH, Daniela da Silva Santos. SALAGADO, Ivone. Anhaia Mello e sua contribuição para a difusão do urbanismo norte-americano: o debate urbanístico na cidade de Campinas na década de 1930. *IV ENANPARQ* – Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Porto Alegre, 25 a 29 de Julho de 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (org.) *500 anos de Educação no Brasil*. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

_____. RAMOS, Maria Martha Silvestre. *Políticas e organização do parque infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940-1950*. 24º Reunião Anual da Anped. Caxambu-MG, 2001.

LAROSSA, Jorge. O enigma da infância. In: *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 183-198.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7º Ed. Campinas: Unicamp, 2013.

LEME, Fernanda de Lucca. *Memórias de um Parque Infantil em Campinas:* vestígios do pensamento de Mário de Andrade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

LIMA, Siomara Barbosa Stroppa de. A influência norte-americana nos sistemas de áreas verdes do urbanista Francisco Prestes Maia. *Revista eletrônica da área paisagem e ambiente*. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP. Nº 05, dez./2007. Disponível em: ,http://www.fau.usp.br/depprojeto/gdpa/paisagens/artigos/2007SiomaraAVPrestesMaia.pdf>. Acesso em 20 nov. 2014.

MAIA, Francisco Prestes. *Estudo de um plano de avenidas para a cidade de São Paulo***.** Prefeitura de São Paulo – Comissão do Tietê. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1930.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revist*a, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar.2014.

MELLO, Luiz I. R. de Anhaia. Relatório. In: Jornal Correio paulistano (Notícias do Interior). Campinas vai elaborar o seu plano de urbanismo – o relatório do Dr. Anhaia Mello, apresentado ao Sr. Prefeito Municipal. Edição 23 de outubro de 1929. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_07&pasta=ano%20192&pesq=edi%C3%A7%C3%A3o%2023691%20(3) . Acesso em 20/03/2017.

MICARONI, Silvana. A educação Física nos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957. *Dissertação de Mestrado*. Itatiba. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. 2007

MICARONI, Silvana. *A educação Física nos parques infantis da cidade de São Paulo*: 1947 a 1957. Campinas: Millennium Editora, 2010.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. *Parques Infantis de São Paulo*: lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume, 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968 – 1984)*: entre adesão e a resistência. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. *Revista Escola Municipal*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, ano 18, n. 13. p.11-18.

PAULA, Roberta Cristina de. *Os pequenininhos do parque: a linguagem corporal das crianças pequenas de um parque infantil de Campinas (1942-1952)*. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamara Daeir, Celia E. A. Di Piero.

PIZANI, Rafael Stein. *Recreação, Lazer e Educação Física na Cidade de Campinas:* um olhar acerca dos Parques e Recantos Infantis (1940-1960). Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

RAMOS, Maria Martha Silvestre. *História da Educação Infantil Pública Municipal Campinas (1940-1990)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade São Francisco, Bragança Paulista - SP, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes*: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Heloísa Helena Pimenta. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (org). Infâncias na história. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.187-194, abr.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/09.pdf>. Acesso em 07 nov. 2016.

RODRIGUES, Fabíola. *A invenção da cidade*: população e planejamento urbano, imaginário e poder na formação urbana de Campinas (1930-2006). Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.82, p. 21-30, ago.1992.

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, v.26, p. 361-378, mai./ago.2005.

SILVA, Kleber Pinto. *A cidade, uma região, o sistema de saúd*e: para uma história da saúde em Campinas-SP. Campinas: Área de Publicações CME/UNICAMP, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

_____. Notas sobre a educação no corpo. In: *Educar*, Curitiba, n.16, p. 43-60. 2000.

SOUZA, Rosa de Fátima. *O direito à educação*: lutas populares pela escola em Campinas. Coleção Campiniana, nº18. Campinas: Editora da Unicamp,1998.

_____. Rituais Escolares: liturgia cívica e glorificação da memória (aproximações históricas). IN: PORTO, Rosário Silveira. TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. SANTOS, Marcos Ferreira. BANDEIRA, Maria de Lourdes.(Org.).*Tessituras do imaginário: cultura e educação*. Cuiabá: Edunic / CICE / FEUSP, 2000. p. 173 – 183.

_____. Prefácio. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

TEODORO, Michelle Moraes. *Reconstrução histórica da educação pública infantil em Campinas (1940-1996)*. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

TONOLLI, Maria Fernanda Simões. *As origens da Educação pré-escolar pública municipal em Campinas:* o parque infantil da Vila Industrial. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *SEPARATA* – Revista Interuniversitaria Historia de La Educación, n. 25, Salamanca, 2006, p.153-171.

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n.1, pp. 25-41, Jan/Jun 2009.

_____. 80 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*: questões para debate. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set.2013. p. 577-588.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, nº0, p.63-82, set./out./dez1995.

_____, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑÃO FRAGO, Antônio. ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-135.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº33, p. 7-47, jun/2001.

Reportagens

CORREIO POPULAR. Ruyrillo de Magalhães morre aos 85 anos. 05/06/2003.

CORREIO POPULAR. Entrevista com Ruyrillo Magalhães. 17/01/1979.

CORREIO POPULAR. A alegria mora nos parques infantis. 23/03/1978.

CORREIO POPULAR. A pré-escola é mais importante do que se pensa. 14/10/1979.

CORREIO POPULAR. Importância do parque infantil. 05/06/1971.

CORREIO POPULAR. Primeiros passos para um desenvolvimento integral. 21/09/1980. p. 17

CORREIO POPULAR. Alimentação melhora o rendimento de alunos nas escolas municipais. 20/09/1980. p. 11.

CORREIO POPULAR. Em Campinas, quatro crianças morrem por dia. Motivo: fome. 30/03/1976.

DIÁRIO DO POVO. Transcorre hoje o aniversário do Departamento de Ensino e Difusão Cultural. 04/06/1953.

GAZETA ESPORTIVA. Campinas prima pela organização de seus parques infantis. São Paulo, 11/10/1956.

JORNAL DE CAMPINAS. Educam, assistem e recreiam: Parques Infantis em Campinas, 13 em funcionamento, Dois em construção. 28/06/1960

JORNAL ÚLTIMA HORA. Explicação de um autêntico milagre. Campinas: População Alfabetizada 99 por cento. 28/09/1959.

FONTES CONSULTADAS

CAMPINAS. *Ato nº 118 de 23/04/1938.* Aprova o plano de melhoramentos urbanos da cidade de Campinas e dá outras providências. Campinas, SP, 23 abr.1938.

CAMPINAS. *Protocolo nº 6662 de 31/07/1941*. Indicação ao Prefeito Municipal de decreto-lei que regulamente o serviço dos Parques Infantis.

CAMPINAS. *Lei nº 640 de 28/12/1951.* Aprova a revisão do Ato nº 118, de 23 de abril de 1938, que dispõe sobre o plano de melhoramentos urbanos da cidade. Campinas, SP, 28 dez. 1951.

CAMPINAS. *Decreto nº360 de 29/12/1951.* Dá regulamento às escolas, cursos noturnos, parques, recantos infantis e demais estabelecimentos de ensino e educação, superintendidos pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Campinas, SP, 29 dez. 1951.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. *Protocolo nº 11550*. Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. Reserva de Área para Recantos Infantis. 24/05/1952.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. *Plano Municipal de Ensino, Educação, Cultura e Recreação.* Departamento de Ensino e Difusão Cultural, 1955.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Ata de aprovação do nome do professor Carlos Cristovam Zink para o livro de mérito da cidade de Campinas. 11/11/1955.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Ordem de Serviço nº42 sobre cantar o Hino Nacional. 23/08/1960.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas nos anos de 1958*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Regimento Interno dos Parques Infantis. 01/03/1961.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. Ratificação de Ordens. *Circular nº 01/64*. 06/08/1964.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Portaria nº180*. Comemoração do dia da pátria. 31/08/1964.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Procedimento de Matricula. Portaria nº194 de 18/02/1965*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Circular s/n. Comemoração da Semana de Alimentação Escolar*. 18/03/1966.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Portaria nº357.* Ministrar aula de educação moral e cívica. 22/10/1969.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Portaria nº 380*. Hastear Bandeira Nacional. 30/03/1970.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Portaria nº379*. Almoço com presença de uma mãe. 30/07/1970.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. Ordem de Serviço para o dia 14 de julho. 25/07/1971.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Trabalhos realizados durante o exercício de 1940.

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1960.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1961.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1962.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1963.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1964.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1966.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1969.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1970.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1971.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. *Relatório das atividades desenvolvidas no ano de 1972.*

CAMPINAS. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. *Relatório das atividades desenvolvidas nos anos de 1969 a 1972.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. *Calendário para o ano de 1960.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. *Calendário a ser executado nos parques e recantos infantis municipais durante o mês de abril de 1965.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. *Calendário de Maio de 1965.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. *Calendário do ano de 1966 para parques e recantos infantis municipais.*

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino e Difusão Cultural. Secção de Assistência Sócio Educacional. *Calendário do ano de 1967 para parques e recantos infantis municipais.*

SÃO PAULO. Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo. Serviço de Recreação. Calendário dos parques e recantos infantis. 1961.

SÃO PAULO. Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo. Serviço de Recreação. Calendário dos parques e recantos infantis. 1964.

SÃO PAULO. Departamento de Educação Física e Esportes do Estado de São Paulo. Serviço de Recreação. Calendário dos parques e recantos infantis. 1967.

SÃO PAULO. *Decreto nº 10.243 de 30/05/1939*. Dispõe sobre a educação física no Estado. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

Sociedade “Prêmios Non Scholae Sed Vitae”. Incentivação aos valores do Espírito. Indicações. 31/07/1969.

Sociedade “Prêmios Non Scholae Sed Vitae”. Carta sobre o concurso. Abril de1969.

Uma Bandeira para cada sala de aula - 7 páginas. mimeo.

Formação da horta escolar. 7 páginas. Mimeo.

Marcação para a quadrilha. 3 páginas. Mimeo.

Anexo I
Quadro Sintético dos Calendários prescritos para os parques infantis

	1960 - Campinas	1961 - DEFE	1964 - DEFE	1965 - Campinas	1966 - Campinas	1967 - DEFE	1967 - Campinas
Janeiro	1º confraternização universal 6 – Sanso Reis 25 – Fundação de São Paulo 1554 (+)	1º confraternização universal 6 – Sanso Reis 25 – Fundação de São Paulo	1º confraternização universal 6 – Sanso Reis 25 – Fundação de São Paulo	-	1º confraternização universal 6 – Santos Reis 6 – Entrega de relatórios mensais. 6 – Ponto mensal 10 – Reunião de diretores com a Cefe da A.S.E 15 – Reunião das diretoras com as professoras.; expediente suspenso. 25 – Fundação de São Paulo	1º confraternização universal 6 – Santos Reis 25 – Fundação de São Paulo	1º confraternização universal 4 – Entrega de relatórios mensais. 5 – Ponto mensal 6 – Santos Reis 9 – Reunião de diretores com a Cefe da A.S.E 14 – Reunião das diretoras com as professoras; expediente suspenso. 25 – Fundação de São Paulo 27 – Dia Mundial do Doente de Lepra
Fevereiro	5 – Elevação da Vila de Campinas, à cidade 1842 13 – Dr. Manuel Ferras de Campos Salles. Nasc. 03/03/1841. Fal.28/06/1913 Renovação de matrículas e matrículas novas.	16 a 28 –a) suspensão facultativa das atividades recreativo-educacionais para reparo geral das construções e dos apraelhos; b)renovação e matrículas novas; c) exame médico biométrico de todos os parqueanos.	16 a 28 –a) suspensão facultativa das atividades recreativo-educacionais para reparo geral das construções e dos apraelhos; b)renovação de matrículas e matrículas novas; c) exame médico biométrico de todos os parqueanos.	-	4 – entrega de relatórios mensais. 5 – Elevação da Vila de Campinas à Cidade 7 – Ponto Mensal até às 12 horas 12 – Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 13 – Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles. 14 – Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 16/2 a 31/3 – Eleição do órgão administrativo da Caixa Escolar. Enviar até 4/4 o resultado da mesma. 21 a 28 – Matrícula.	20 a 28 – curso intensivo de recreação infantil em são caetano do sul 16 a 28 –a) suspensão facultativa das atividades recreativo-educacionais para reparo geral das construções e dos apraelhos; b)renovação e matrículas novas; c) exame médico biométrico de todos os parqueanos.	3 – entrega de relatórios. 5 – Elevação da Vila de Campinas à Cidade 6 – Ponto Mensal 11 – Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 13 – Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 13 – Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles. 16/2 a 31/3 – Eleição do órgão administrativo da Caixa Escolar. Enviar resultado até 31/3. 16 a 28 – Matrícula.
Março	21 – Início do outono 26 – Primeira visita de D. Pedro II a Campinas 1846.	1 – Reinício das atividades nos Parques Infantis 15 – Dia dedicado aos animais 19 – dia de Anchieta – figura de relêvo na colonização de São Paulo 21 – Início do Outono-	1 – Reinício das atividades nos Parques Infantis 15 – Dia dedicado aos animais 19 – dia de Anchieta – figura de relêmvo na colonização de São Paulo 21 – Início do Outono 29 * - Páscoa	-	1 – Reinicio das atividaes normais dos Parques e Recantos Infantis. 4 – Entrega dos relatórios mensasi 7 – Ponto mensal até ás 12 horas. 14 – Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 15 – Dia dedicado aos animais 19 – dia de Anchieta – figura de relêmvo na colonização de São Paulo 21 – Início do Outono 26 - Primeira visita de D. Pedro II a Campinas (1846)	15 – Dia dedicado aos animais 19 – dia de Anchieta – figura de relêvo na colonização de São Paulo 21 – Início do Outono 26 - Páscoa	1 – Reinicio das atividades normais dos Parques e Recantos Infantis Municipais 3 – Entrega dos relatórios 6 – Ponto mensal 13 – Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 15 – Dia dedicado aos animais 21 – Início do Outono 26 - Primeira visita de D. Pedro II a Campinas (1846) 26 – Páscoa.
Abril	Páscoa 9 – Falecimento de Francisco Barreto Leme Nasc. 1704 e Fal. 9/04/1782 14 - Dia Pan Americano 21 – Tiradentes (+) Fundação de Brasília 22 – Descobrimento do Brasil 1500 (+)	2* Páscoa 14 dia Panamericano 15 dia da conservação do solo 10 a 15 – Realização da X Reunião de Diretores de Parques e Recantos Infnatis do Interiro, no D.E.F.E 19 – dia dedicado ao Índio (Decreto 5.540 de 02/06/1943) 21 – dia dedicado a Tiradentes	14 dia Panamericano 15 dia da conservação do solo 19 – dia dedicado ao Índio (Decreto 5.540 de 02/06/1943) 21 – dia dedicado a Tiradentes 22 – Descobrimento do Brasil.	7 – dia mundial da saúde 13 – falecimento de francisco barreto leme - 14 dia Panamericano 15 dia da conservação do solo 18- aniversário natálicio de monteiro lobato 18 – dia do livro 19 – dia do indío 21 dia dedicado a tiradentes 21 – inauguração de	5 – Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 9 – Falecimento de Francisco Barreto Leme 10 – Páscoa 11 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 14 dia Panamericano (1º conferência Panamericana em 1890) 15 dia da conservação do solo 16 - Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 19 – dia dedicado ao Índio (Decreto	3 a 13 – curso intensivo de recreação infantil em bauru 14 dia Panamericano 15 dia da conservação do solo 19 – dia dedicado ao Índio (Decreto 5.540 de 02/06/1943) 21 – dia dedicado a Tiradentes 22 – Descobrimento do Brasil.	5 – Entrega dos relatórios 6– Ponto mensal 8 - Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 9 – Falecimento de Francisco Barreto Leme 10 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 14 dia Panamericano (1º conferência Panamericana em 1890) 15 dia da conservação do solo 18 Antônio Bento Monteiro Lobato 19 – dia dedicado ao Índio (Decreto

		22 – Descobrimento do Brasil.		brasília 22 descobrimento do brasil 23 dia do escoteiro 27 dia do sacerdote 29 dia do encarcerado a festa de páscoa deverá ser realizada nos dias 12,13 e 14 de Abril	5.540 de 02/06/1943) 21 – dia dedicado a Tiradentes		5.540 de 02/06/1943) 21 – dia dedicado a Tiradentes 22 – descobrimento do Brasil 22 – fundação de brasília 28 – Nascimento do Dr. Vital Brasil (1865)
Maio	1 – Dia do Trabalho Dia das mães (2º domingo) 13 – Abolição da Escravatura (1888)	1 – Dia do Trabalho 8 a 20 – Curso intensivo de Recreação Infantil, na cidade de São Carlos 13 – Abolição da Escravatura 14 – dia das mães 16 a 31 – Semana do transito (Decreto 28112 de 12/04/1957)	1 – Dia do Trabalho 10 – Dia das mães 13 – Abolição da Escravatura 15 a 30 - Curso intensivo de Recreação Infantil, na capital. 16 a 31 - Semana educativa contra incêndio	1 – dia do trabalho 4 – dia da vitória; 4 - dia do futebol 9 – dia das mães 13 – Abolição da escravatura 25 dia da cruz vermelha 21 a 26 semana educativa contra incêndio (confecção de cartazes e trabalhos) 25- dia da imprensa 27 - ascensão do senhor última semana de maio “semana da boa attude”	1 – dia do trabalho 5 -Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 8 – dia das mães 9 – Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 13 – Abolição da escravatura 16 a 31 - semana educativa contra incêndio (confecção de cartazes e trabalhos a respeito)	1 – Dia do Trabalho 7 – Dia das mães 13 – Abolição da Escravatura	1 – dia do trabalho 1 a 6 – Semana da Limpeza 4 -Entregar relatórios 5– Ponto mensal 8 – Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 13 – Abolição da escravatura 14 – Dia das Mães 14 a 20 – Semana do Transito 16 a 31 - semana educativa contra incêndio (trabalhos alusivos à Semana) 23 – Dia dedicado ao soldado constitucionalista 29 – Nascimento de Jhon Fitzgerald Kenedy (decreto de 1965)
Junho	21 - Início do Inverno 7 – Combate da Venda Grande em Campinas 1842 13 a 29 – Fesas Juninas 28 – Falecimento do Dr. Manuel Ferraz de Campos Salles 1913	12 a 24 – Curso intensivo de rec. Infantil , na cidade de Bauru 13 a 20 - Semana educativa contra incêndio 13 a 29 – Festas Juninas 22 – Início do Inverno	13 a 29 – Festas Juninas 22* - Início do Inverno	7 – combate da Venda Grande em Campinas (1842) 11 – Dia da marinha 12 Reunião de Diretoreas e professoras: expediente suspenso 13 a 29 – festas juninas 28 – Falecimento do Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles (1913) - 22 Início do inverno - 29 dia de São Pedro e São Paulo 29 - dia do papa 29 - dia do pescador	6 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 7 – combate da Venda Grande em Campinas (1842) 9 – Dia de Anchieta 11 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 13 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 13 a 29 – festas juninas 22 – Inicio do Inverno 28 – Falecimento do Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles	19 a 20 -Curso intensivo de Recreação Infantil em S. José do R. Preto 16 a 31 - Semana educativa contra incêndio 13 a 29 – Festas Juninas 22 – Início do Inverno	5- Entregar relatórios 6– Ponto mensal 7 – combate da Venda Grande em Campinas (1842) 9 – Dia de Anchieta 10 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 12 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 13 a 29 – festas juninas 22 – Inicio do Inverno 28 – Falecimento do Dr. Manoel Ferraz de Campos Salles 28 – Dia dedicado ao pescador
Julho	1º Semana Educativa contra incêndios 11 – Carlos Gomes 2º semana de Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal 14 – Celebração da 1º missa em sólo campineiro pelo Frei Antonio de Pádua, 1º Vigário de Campinas	9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932)	9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932)	-	5 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 9 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932) 11 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 11 – Carlos Gomes 10 a 17 - semana de Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal 14 - fundação de Campinas 14/07/1774 14 – Celebração da 1º missa em sólo campineiro pelo Frei Antonio de Pádua, 1º Vigário de Campinas	3 a 13 - Curso intensivo de Recreação Infantil em Sorocaba	5 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932) 10 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 11 – Nascimento de Carlos Gomes 10 a 17 - semana de Educação Pró Higiene Doméstica e Pessoal 14 - fundação de Campinas 14/07/1774 14 – Celebração da 1º missa em sólo campineiro pelo Frei Antonio de Pádua, 1º Vigário de Campinas

Agosto	11 – Inauguração da Estação da Cia. Paulista de Estradas de Ferro, com a chegada do 1º trem vindo de Jundiaí 1872 15 – Aniversário de nascimento de Francisco Glicério Fl. 12/04/1916 25 – dia do soldado (+) Duque de Caxias – Luíz A. Lima e silva 27 – Parte de Campinas o 1º comboio da Cia Mogiana com destino a Mogi-Mirim, levando o Imp. D. Pedro II (conv. De honra) Início do II exame médico biométrico.	14 – Dia dos Pais 21 – IIº Exame médico – biométrico de todos os parqueanos 25 – dia do soldado (homenagem a Caxias)	21 – IIº Exame médico – biométrico de todos os parqueanos 25 – dia do soldado (homenagem a Caxias)	-	4 - Entrega dos relatórios mensais 8– Ponto mensal 8 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 11 - Inauguração da Estação da Cia. Paulista de Estradas de Ferro, com a chegada do 1º trem vindo de Jundiaí 1872 13 - Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 15 – Aniversário de nascimento de Francisco Glicério Fl. 12/04/1916 25 – dia do soldado (homenagem à Caxias) 21 a 28 – Semana do Folclore (Lei 3222 de 16/03/1965) 27 – Parte de Campinas o 1º comboio da Cia Mogiana com destino a Mogi-Mirim, levando o Imp. D. Pedro II como convidado de honra	21 a 31 - Curso intensivo de Recreação Infantil em S. José do R. Preto 9 – Comemoração do aniversário da Revolução Constitucionalista (1932) 21 - Exame médico – biométrico de todos os parqueanos 25 – dia do soldado (homenagem a Caxias)	4 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 11 - Inauguração da Estação da Cia. Paulista de Estradas de Ferro, com a chegada do 1º trem vindo de Jundiaí 1872 12 - Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 13 – dia dos Pais 14 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 15 – Aniversário de nascimento de Francisco Glicério Fl. 12/04/1916 20 a 27 – Semana do Folclore (Lei 3222 de 16/03/1965) 25 – dia do soldado (homenagem à Caxias) 27 – Parte de Campinas o 1º comboio da Cia Mogiana com destino a Mogi-Mirim, levando o Imp. D. Pedro II como convidado de honra
Setembro	1 – Início da semana da pátria 7 – Independência do Brasil (+) 16 – Falecimento de Carlos Gomes 18 – Lei 950 de 30/06/53 Início da semana de Carlos Gomes 21 – Festa da árvore (grande festa com plantio de árvore frutíferas 23 – Início da primavera (+) 28 – Início da semana de proteção aos animais	1 – Início da Semana da Pátria 7 * - Independência do Brasil 21 – Dia da árvore 23 – Início da primavera	1 – Início da Semana da Pátria (Demonstração de Ginástica e competições) 7 * - Independência do Brasil 21 – Dia da árvore 23 – Início da primavera	-	1 – Início da semana da pátria 5 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 7 – Independência do Brasil 12 -Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 16 – Falecimento de Carlos Gomes 21 – Dia da árvore (plantio de árvores frutíferas em todos os estabelecimentos , incentivando a campanha “Plante um árvore frutífera em seu quintal”. 24 – Início da primavera (+) 26 – Início da semana de proteção aos animais	1 – Início da Semana da Pátria (Demonstração de Ginástica e competições) 7 * - Independência do Brasil 21 – Dia da árvore 23 * – Início da primavera 23 a 31 - Curso Intensivo de Rec. Infantil, na capital	1 – Início da semana da pátria 2 - Entrega dos relatórios mensais 5– Ponto mensal 7 – Independência do Brasil 8 – dia da dedicação. 11 -Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 16 – Falecimento de Carlos Gomes 21 – Dia da árvore (plantio de árvores frutíferas em todos os estabelecimentos , incentivando a campanha “Plante um árvore frutífera em seu quintal”.
Outubro	4 – Dia das aves 10 – Semana da criança (+) 12 – Descobrimento da américa 1492 15 – Dia do Professor 17 a 23 – semana da ASA	1 a 30 – Inscrição para o XIV Curso Intensivo de Rec. Infantil, na capital 3 a 8 – Semana do livro 10 a 18 – Semana da criança 12 – Dia da Raça (Descobrimento da América) 15 – dia do professor 15 – In[icio da “campanha anti-alcóolica” 18 – dia do desarmamento Infantil 18 a 22 – Semana da asa. Primeiro voô do mais pesado que o ar.	2 a 7 – Semana do livro 10 a 18 – Semana da criança 12 – Dia da Raça (Descobrimento da América) 15 – dia do professor 15 – In[icio da “campanha anti-alcóolica” 18 – dia do desarmamento Infantil 18 a 21 – Semana da asa. Primeiro voô do mais pesado que o ar.	-	4 – Dia das aves 2 a 7 – Semana do Livro 5 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 8 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 9 a 17 – Semana da criança 10 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 12 - Dia da Raça - Descobrimento da américa 1492 15 – Dia do Professor 17 a 24 – semana da ASA. Primeiro voô do mais pesado que o ar. 19 – Remessa de escola de férias para o ano de 1967.	2 a 7 – Semana do livro 10 a 18 – Semana da criança 12 – Dia da Raça (Descobrimento da América) 15 – dia do professor 15 – In[icio da “campanha anti-alcóolica” 18 – dia do desarmamento Infantil 18 a 21 – Semana da asa. Primeiro voô do mais pesado que o ar.	2 a 7 – Semana do Livro 4 – Dia das aves 5 - Entregar relatórios 6– Ponto mensal 9 -Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 8 a 15 – Semana da criança 12 - Dia da Raça - 12 - Descobrimento da América 1492 14 -Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 15 – Dia do Professor 17 a 24 – semana da ASA. Primeiro voô do mais pesado que o ar. 18 – Dia do desarmamento infantil 19 – Remessa de escola de férias para o ano de 1968.

Novembro	15 – Proclamação da república 1889 (+) 19 – Dia da bandeira 5 remessa de escala de férias para 1961	15 – Proclamação da República 16 a 30 – realização do cruso intensivo de recreação ifnantil na capital 19 – dia da bandeira 26 – dia universal de ação de graças	15 – Proclamação da República 22 – Início do verão 19 – dia da bandeira 26 – dia nacional de ação de graças	-	7 - Entrega dos relatórios mensais 7– Ponto mensal 14 - Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 15 – Proclamação da república 1889 15 – Dia do desporto Campineiro 19 – Dia da bandeira 28 – dia nacional de ação de graças	15 – Proclamação da República 22 – Início do verão 28 – dia nacional de ação de graças	6 - Entrega dos relatórios mensais 7– Ponto mensal 13 - Reunião Geral com a Exma. Sra Secretária de Educação e Cultura. 13 a 20 – Semana dos Bandeirantes 15 – Proclamação da república 1889 15 – Dia do desporto Campineiro 19 – Dia da bandeira 28 – dia nacional de ação de graças
Dezembro	14 - Dia do município (+) 21 - Início de verão 25 - Natal (+) 30 - é aprovado o brasão de campinas (1º do Est.) 1889Ponto de mensalistas e diaristas até dia 9 às 12 horas. Festa de despedida das crianças que completaram a idade de deixar os Parques ou Recantos Infantís. Remessa até dia 31, de pedido de material para 1961; enviar relações dos livros da Biblioteca	18 a 23 – semanda das boas ações 22 – início de verão 25 * - a) Natal b) festa de despedida das crianças que completaram 13 anos no decorrer do ano.	7 a 13 – semana da marinha 18 a 23 – Semana das boas ações 25 * - a) Natal b) festa de despedida das crianças que completaram 13 anos no decorrer do ano (Festa: Teatro, canto e declamação) c) exposição	-	5 - Entrega dos relatórios mensais 6– Ponto mensal 10 -|Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 12 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 14 – Dia do Município 16 – Olavo Bilac 22 – Início do Verão 25 – Natal 30 – è aprovado o Brazão de Campinas (1889)	7 a 13 – semana da marinha 18 a 23 – Semana das boas ações 25 * - a) Natal b) festa de despedida das crianças que completaram 13 anos no decorrer do ano (Festa: Teatro, canto e declamação) c) exposição	4 - Entrega dos relatórios mensais 5– Ponto mensal 10- Reunião das Diretoras com as professoras; expediente suspenso. 14 – Dia do Município 15 - Reunião das diretoras com a chefe da A.S.E. 16 – Olavo Bilac 22 – Início do Verão 25 – Natal 30 – è aprovado o Brazão de Campinas (1889)