

Paulo Nin Ferreira



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
paulonin@gmail.com

OS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre o significado da criação dos Parques Infantis em 1935, na cidade de São Paulo e sua extinção em 1975, no contexto das transformações políticas ocorridas no século XX, em relação ao cuidado e à educação da infância no período da ditadura militar. O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica de autores como Haddad (2006; 2008), Faria (1995; 1999; 2002) e Duarte (2000). A extinção dos Parques Infantis, no período da ditadura militar, refletiu as transformações de atendimento de crianças pequenas processadas nas políticas públicas de países ocidentais sob influência norte-americana, apontando para o fortalecimento de um modelo de atendimento arraigado aos pressupostos do silenciamento cultural, com reverberações até os dias atuais.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Ludicidade.

THE “CHILDREN’S PARKS” OF MÁRIO DE ANDRADE IN THE CONTEXT OF POLITICAL TRANSFORMATIONS IN CHILD CARE DURING THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP PERIOD

ABSTRACT

This article aims to reflect on the meaning of the creation of the “Parques Infantis”(a Children's Parks Program) in 1935, in the city of São Paulo and their extinction in 1975, in the context of the political transformations that took place in the 20th century, regarding child care and education during the military dictatorship. The work was carried out based on bibliographic research, by authors such as Haddad (2006; 2008), Faria (1995; 1999; 2002) and Duarte (2000). The extinction of Parques Infantis during the military dictatorship, reflected the transformations of early childhood care and education carried out in the public policies of Western countries under North American influence, indicating the strengthening of a childcare model rooted in the assumptions of cultural silencing, with repercussions to the present day.

Keywords: Public policy. Early childhood education. Playfulness.

Submetido em: 24/07/2020

Aceito em: 22/04/2021

Publicado em: 27/04/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n34p270-284>



1 INTRODUÇÃO

Nas épocas de transição como a de agora, é duro o compromisso com o que tem de vir e quase ninguém não sabe. Eu não sei. Não desejo a volta ao passado e por isso não posso tirar dele uma fábula normativa. Por outro lado, o jeito do Jeremias me parece ineficiente. O presente é uma neblina vasta. Hesitar é sinal de fraqueza. Eu sei. Mas comigo não se trata de hesitação. Trata-se da verdadeira impossibilidade, a pior de todas, de nem saber o nome das incógnitas. (ANDRADE, 2000, p. 193).

Esta fala de Mário de Andrade demonstra a preocupação do intelectual com a época moderna, com as incertezas frente às transformações que caracterizaram o seu tempo. Todavia, este é um sentimento com o qual também convivemos nos dias atuais, talvez de maneira ainda mais aguda e que certamente distingue a vida contemporânea, na qual tudo é transitório e de desenvolvimento incerto.

Na década de 1930, a política brasileira foi marcada por manifestações de sindicatos e movimentos populares que lutavam pela melhoria das condições de vida das famílias operárias. Pressionava-se por mudanças frente aos graves problemas nas áreas da saúde, saneamento, moradia e nutrição que tornavam a criança a maior vítima. A criação dos Parques Infantis na cidade de São Paulo se deu numa brecha aberta naquele momento histórico em que sobressaiu o desejo de certa elite intelectual brasileira, pela construção da modernidade e identidade nacional, através do resgate da memória social e da cultura popular, unindo as finalidades de assistir, educar e recrear (DUARTE, 2000; FARIA, 2002).

Esses intelectuais, que então compuseram uma força política importante da elite paulista, adentraram no debate com a rara oportunidade de formular uma proposta de atendimento à infância que integrava a saúde e a educação com viés cultural e lúdico. Entretanto, como a mudança é a única certeza que podemos ter, muito bem observado pelo autor de Macunaíma, os Parques Infantis sucumbiram à passagem do tempo e às novas orientações políticas da ditadura militar (1964-1984) em um momento de expansão do sistema da Educação Infantil.

Desde a década de 1930, a vida dos Parques Infantis foi marcada por sucessivas alterações do projeto original até a sua extinção na década de 1970. Os trabalhos de Duarte (2000) e Faria (2002) realizam importantes reflexões a respeito das ideias de Mário de Andrade sobre a infância, no seu contexto cultural, bem como sobre a caracterização do instante em que as atividades dos Parques Infantis são encerradas. O trabalho deste artigo será tentar relacionar o início e o fim deste serviço público aos ciclos históricos em que, segundo Haddad (2008), o cuidar e o educar estiveram mais ou menos

integrados nas políticas de atendimento à infância de meados do século XIX à segunda metade do XX. Além disto, ao situar historicamente o fim dos Parques Infantis, este texto pretende refletir sobre as concepções de educação para a infância que foram rejeitadas pelo pensamento autoritário do governo militar de 1964, cuja ideologia vigora, com transformações, até os dias atuais em muitas escolas brasileiras.

Este artigo tem, portanto, o objetivo de refletir sobre o significado da criação dos Parques Públicos Infantis em 1935, implantados na cidade de São Paulo pelo escritor, poeta, ensaísta brasileiro Mário de Andrade, quando na direção do Departamento Municipal de Cultura, e sua extinção em 1975, no contexto das transformações políticas ocorridas no século XX, em relação ao atendimento mais ou menos integrado entre o cuidar e educar na Educação Infantil.

A tarefa de restaurar as ruínas desta experiência educativa, ou seja, resgatar as mudanças ocorridas no passado, como nos trabalhos realizados por Duarte (2000) e Faria (2002), entre outros autores, se levamos em conta a concepção de história de Walter Benjamin (1994), parece fazer sentido, na medida em que possamos atualizá-la para atender a necessidade de mudanças do presente.

Neste texto, pretende-se compreender como uma experiência tão profícua como esta imaginada por Mário de Andrade pode nos ajudar a repensar a Educação Infantil nos dias atuais, talvez, de neblinas ainda mais densas, devido às mudanças de perspectiva das políticas públicas do setor, após o golpe parlamentar de 2016 (COUTINHO; MORO 2017), assunto este, contudo, que não será aprofundado neste artigo. E, certamente, só poderemos ter a pretensão ou ilusão de dissipá-las e conhecer a incógnita das possíveis transformações que estão no porvir, se compreendermos as experiências fundadoras que nos constituem, sem nenhuma garantia, entretanto, de que isso irá acontecer.

2 A CRIAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS E OS IDEAIS DE UMA ÉPOCA

Os Parques Infantis da cidade de São Paulo foram criados em 1935, como parte do Departamento de Cultura e Recreação criado no ano anterior, na gestão do prefeito Fábio Prado (1934-1938), nomeado por Armando de Salles Oliveira, então interventor federal no Estado de São Paulo, em plena era Vargas. O grupo político liderado pelo novo prefeito, apesar de cultivar os princípios liberais da elite paulista, dela se diferenciava por propor um “projeto alternativo de dominação social” que incluía um viés cultural e lúdico. (FARIA, 1995, p.36-37). Ainda, segundo a autora, Mário de Andrade assumiu a direção do

Departamento de Cultura, como um dos expoentes do grupo de intelectuais que gestou seu projeto estrutural.

De acordo com Faria (1999, 2002) podemos caracterizar os Parques Infantis como um serviço público de atendimento às crianças, filhas de famílias trabalhadoras de 3 a 12 anos de idade (no seu projeto original), em período complementar à escola regular, podendo ser considerados como a origem da rede de educação infantil da cidade. Os Parques eram ainda de frequência livre e matrícula não obrigatória, em instalações especialmente projetadas e construídas para este fim, em bairros tipicamente industriais da cidade de São Paulo, como Brás - o primeiro a ser implantado - seguido de Ipiranga, Lapa e, por último, Santo Amaro (ABDANUR, 1994).

Os Parques Infantis, embora pensados para ser um complemento da escola regular, com a intenção de oferecer algo de que ela não era capaz, devido a sua estrutura autoritária e cristalizada, incluíam um atendimento específico para as crianças de 3 a 6 anos que não necessariamente estavam frequentando as poucas creches ou jardins da infância oferecidas pela educação oficial do estado e município ou pelas instituições de caridade e empresas. Em relação a estas últimas, segundo Kuhlmann Jr. (2000), a oferta de creches, prevista pela legislação trabalhista de 1932, nunca se efetivou.

As crianças matriculadas nos Parques Infantis eram submetidas ao controle médico sanitário e odontológico regular, recebiam alimentação, praticavam atividades físicas e lhes eram oferecidas atividades lúdicas - jogos e brincadeiras - além de atividades artísticas o que, segundo Faria (1999, 2002), distinguia esta proposta de outras iniciativas semelhantes no Brasil e no Mundo.

Contudo, é importante destacar que Mário foi um dos maiores intelectuais da sua época - poeta, prosador, professor, historiador, musicólogo, crítico de arte, ensaísta, fotógrafo e pesquisador da cultura brasileira.¹ Sua proposta para o Departamento de

¹ Formado em piano pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1917, Mário de Andrade aparece na cena cultural brasileira como poeta, crítico musical e colaborador de diversas publicações. Junto com Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Oswald de Andrade e Menotti del Picchia, integra o chamado Grupo dos Cinco, artistas que lideram o movimento modernista no Brasil, sendo um dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922. De 1923 a 1931 exerce a atividade de fotógrafo quando viaja por diversos estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais, estados do Nordeste e região amazônica) com o intuito de conhecer a cultura popular. Em 1935 cria o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, tornando-se seu primeiro diretor. Em 1938 coordena pesquisa sobre a música popular do Norte e Nordeste do país. No mesmo ano transfere-se para o Rio de Janeiro, para ocupar a cátedra Artes da Universidade do Distrito Federal, para dirigir o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal e ocupar a cátedra de história e filosofia da arte. De volta a São Paulo em 1941 trabalha na seção paulista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, Participa em 1942 da criação da Associação Brasileira de Escritores – ABRE, que junto com outros intelectuais lutam pela redemocratização no período do Estado Novo.

Cultura e especificamente para os Parques Infantis estava enraizada na sua própria história intelectual. Sua escolha pelo folclore brasileiro como parte integrante das atividades e da pesquisa nos Parques Infantis fazia parte de uma concepção de cultura e de identidade brasileira e já era um tema em discussão desde a Semana de Arte Moderna de 1922. Na época da criação do Departamento de Cultura, Mário já havia feito em 1927 sua primeira viagem ao Norte/Nordeste brasileiro recolhendo e registrando informações sobre a cultura popular, cujo relato por ele nomeado de O turista aprendiz, ainda se somaria a outras viagens realizadas posteriormente (LOPEZ, 2005).

A par da sua originalidade, a proposta de Mário de Andrade para os Parques Infantis surgiu num contexto político de fortes transformações sociais. O ano de criação do Departamento de Cultura também foi o ano da promulgação da nova Constituição Federal que instituía elementos considerados como uma evolução para a política brasileira, no sentido da construção da modernidade, como o voto secreto e o voto feminino.

De curta duração, a carta de 1934 espelhava o conflito entre as forças democráticas e autoritárias, liberais e integralistas, em cena desde a instalação do Governo Provisório de Getúlio Vargas em 1930, cuja escalada autoritária culminou com o golpe que instituiu a ditadura do Estado Novo (1937-1945). Inspirado nos regimes totalitários europeus contemporâneos como a Alemanha nazista e a Itália fascista, Vargas conduziu um projeto de cunho militar e nacionalista, que visou à uniformização da educação escolar em todo o país, com ênfase no civismo e no nacionalismo (SANTOS, 2012).

Por outro lado, o pensamento de Mário sobre educação era próximo de outras propostas que já estavam postas em debate. Havia uma atmosfera cultural na qual ele também respirava. O ano de 1932, marcado pela revolução constitucionalista paulista, foi igualmente o ano de divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por vários intelectuais que criticavam as elites da velha república, acusando-as de não terem sido capazes de desenvolver um projeto nacional para a educação pública. Apregoavam estes intelectuais que o desenvolvimento econômico e social só seria possível com uma política clara e assertiva para a educação e denunciavam, nas ações do estado, uma “falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar” (AZEVEDO *et. al.*, 2006, p.188). Viam nos governos republicanos

um empirismo amadorístico intencional que perpetuava o atraso, impedindo o país de entrar no mundo moderno das nações desenvolvidas.

A proposta dos Parques Infantis tinha várias semelhanças com os ideais escolanovistas expressos pelos intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como bem identificado por Faria (2002). Mário entendia, assim como os Pioneiros, que a educação deveria fazer parte de um projeto de nação como um direito do cidadão e, nesse sentido, deveria expressar a diversidade cultural dos atores envolvidos. Outro ponto de semelhança com as ideias do Manifesto está na crítica à escola tradicional e na união da educação à cultura que, no caso dos Parques Infantis, era representada pelas atividades artísticas e pelo resgate do folclore brasileiro, sobretudo nordestino, através do qual Mário de Andrade pretendia contribuir para a construção de uma identidade baseada na memória e nas heranças multiculturais dos filhos dos trabalhadores migrantes e imigrantes que São Paulo abrigava naquela época.

Mário e os Pioneiros cultivavam o pensamento comum de se construir uma escola ativa voltada para os valores culturais da coletividade como nestas palavras do Manifesto:

[...] escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (AZEVEDO *et. al.*, 2006, p. 191-192).

A concepção dos Parques Infantis também se aproximava das ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por considerar que a educação deveria levar em consideração aspectos do desenvolvimento infantil. Para Faria (2002), os Parques Infantis poderiam ser caracterizados como uma proposta integrada de Educação Infantil, já que aliavam uma preocupação com a saúde, com a aprendizagem ativa da cultura e com o acréscimo fundamental de ser um serviço público oferecido aos filhos dos trabalhadores. Os Parques Infantis uniam o cuidado e a educação das crianças numa abordagem integrada, muito diferente do antagonismo entre esses dois aspectos que se verificou na proposta que os substituiu, quando da expansão do atendimento na década de 1970. Como características importantes da estrutura dos Parques Infantis pode-se citar a profissionalização dos seus funcionários, tanto no âmbito da educação como da saúde, com ênfase nas atividades ao ar livre, nas atividades físicas e culturais (FARIA, 2002; GRINDLER, 2015).

A época da criação dos Parques Infantis está inserida no Primeiro Ciclo da análise histórica da educação e cuidados à infância realizada por Haddad (2008). Para esta autora, as origens das instituições de cuidado e educação da criança pequena têm uma dupla origem: uma voltada para o cuidado de crianças de famílias muito pobres e em situação vulnerável pela pobreza, doença e invalidez, vinculada aos programas sociais e filantrópicos e um segundo tipo, baseado em modelos propostos por educadores como Froebel (*kindergarten* ou Jardim de Infância) e Montessori (*case dei bambini*) em que o cuidado e a educação estavam de certa maneira integrados. Segundo Haddad (2008), as instituições de cuidado, criadas para as crianças pobres entre 2 e 7 anos, surgiram inicialmente na Inglaterra na primeira metade do século XIX e se difundiram na segunda metade por outros países europeus, como Alemanha, França e Itália. Eram instituições de caráter assistencial, vinculadas a programas sociais e filantrópicos destinado às crianças e famílias em situação de risco social. Paralelamente, desenvolveram-se serviços educacionais, baseados em princípios filosóficos humanistas e idealistas, voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, com propostas de organização do atendimento à infância. A proposta dos jardins de infância de Froebel ([1826]2001; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) se disseminou por muitos países da Ásia e América do Norte ainda no século XIX e teve sua chegada no Brasil, por influência norte-americana, no período da República. Essas instituições em pequeno número, que integravam o cuidado e a educação, vigoravam no período de criação dos Parques Infantis.

O que o século XX trouxe de novo a este modelo no Brasil foram os acréscimos das propostas pedagógicas da Escola Nova, influenciados pelas ideias dos filósofos pragmatistas norte-americanos, sendo John Dewey (DEWEY, [1902]1978; TEIXEIRA, 1980) a mais importante referência entre nós. Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto, havia estudado em Nova York em 1928, onde estabeleceu contato direto com Dewey (FARIAS *et. al.*, 2001, p.208) e foi grande difusor de suas ideias no Brasil.

A concepção de educação renovada, de base democrática, baseada na experiência ativa da criança, conforme a concepção de Dewey ([1902]1978), influenciada pela cultura frobeliana dos jardins de infância deixou reflexos até a atualidade. Contudo há que se fazer distinções: o termo “Jardim da Infância”, usado para designar as pré-escolas no Brasil, teve origem no termo *kindergarten*, porém não segue a proposta alemã, pois assumem uma feição assistencialista e não renovadora (KUHLMANN Jr. 1991), reproduzindo práticas da chamada escola tradicional. A proposta dos Parques Infantis é vinculada pela autora à proposta original de Froebel e não às instituições brasileiras.

De certa forma, pode-se dizer que a proposta dos Parques Infantis, ainda que com transformações, filia-se genealogicamente aos ideais de liberdade das propostas dos pioneiros da educação da infância, como: a proximidade e integração com a natureza; a preocupação com o desenvolvimento saudável da criança e a importância do lúdico; o que na proposta andradina assume um caráter de expressão da cultura e construção identitária.

3 OS PARQUES INFANTIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA DITADURA MILITAR

Segundo Haddad (2008), durante a segunda guerra mundial, os EUA, a Inglaterra e o Canadá criaram uma grande rede de atendimento às crianças pequenas para que as mulheres pudessem participar do esforço de guerra com sua força de trabalho. Segundo a autora, a “ideologia da família”, que afirma a sua importância para o desenvolvimento da criança, sobretudo da mãe nos primeiros anos de vida, é reativada. Desenvolve-se a ideia de que o cuidado da criança pela família é um dever da família. Cuidar de crianças em instituições públicas é considerado uma intromissão do Estado, necessária apenas quando se verifica a impossibilidade financeira ou psicológica da mãe exercer a sua função. Esta ideologia se aprofunda e ganha uma feição “científica”, difundindo no ocidente a ideia de que o afastamento da mãe causa danos irreversíveis ao desenvolvimento infantil. Entre elas, a mais importante é a teoria do apego de Bowlby (AMORIN, YAZLLE e FERREIRA, 2000). Nas décadas de 1950/60, EUA e Inglaterra lideram a campanha de recusa de atendimento às famílias com crianças pequenas. Instala-se com isso uma divisão nos serviços à infância: creches de cunho privado (filantrópico-assistencial), com repasses de verba pública, que promovem o cuidado apenas de crianças em risco social de um lado e, de outro lado, uma rede de pré-escolas públicas legitimadas apenas pela dimensão escolarizante da educação, de alcance muito limitado, que introduzem a criança pequena na educação formalizada, serviço considerado não essencial. Ainda segundo Haddad (2008, p.125), a cisão do cuidar e educar no ocidente, no contexto da Guerra Fria, representada pela creche (*child care*) e pelas escolas maternas (*preschool education*) permanece até os anos 1990 e, somente a partir desta data, o investimento dos recursos públicos se legitima.

Do lado de lá da cortina de ferro, nas antigas URSS e Tchecoslováquia e em outros países comunistas como China e Vietnam, desenvolve-se uma ampla rede de creches

associada à liberação da força de trabalho feminina e a sua participação na vida política e cultural. É nestas redes que o modelo integrado de cuidado e educação tem continuidade (HADDAD, 2006, 2008).

Nos EUA, na era macartista dos anos 1950, a ideia de uma ampla rede de cuidado e educação à criança passa a ser associada, no contexto da Guerra Fria, às ideias comunistas legitimando ainda mais a separação entre cuidado e educação no plano ideológico. Importante citar o programa americano de guerra contra a pobreza que instala os programas compensatórios apoiados na teoria da privação cultural. Este é o cenário internacional que exerceu grande influência nas políticas públicas de atendimento à infância no Brasil na era da ditadura militar, de 1964-84, no qual ocorre a extinção dos Parques Infantis.

Com a justificativa oficial de que a rede pública de Escolas Municipais de Educação Infantil necessitava de espaços para expansão do atendimento, em 1973 elimina-se a proposta dos Parques Infantis com a conversão e transformação dos seus espaços em instituições bem diversas do projeto original (DUARTE, 2000). Não se extinguiu assim apenas um serviço público para se colocar um equivalente no lugar, mas simbolicamente enterrava-se uma concepção de cuidado integrado à educação pública e de qualidade para as crianças pequenas. O contexto internacional da Guerra Fria, já descrito foi o “pano de fundo”, o “ator principal” e o “diretor de cena” deste processo de mudança, que se caracterizou por uma ruptura ideológica típica dos regimes autoritários.

Essa mudança brusca de direção, do ponto de vista da proposta pedagógica, pode ser verificada sob diversos pontos de vista. Se olharmos, por exemplo, para a estruturação do espaço, que é uma dimensão importante de ser examinada em instituições de educação infantil, pois traduz materialmente a concepção de educação que se pratica no seu interior, poderemos perceber a ideologia que orientava a nova proposta. Duarte (2000) afirma que, na concepção arquitetônica dos Parques Infantis, o lugar de destaque é a área externa extensa que abrigava um grande número de propostas educativas e recreativas centradas em jogos e brincadeiras. Os Parques Infantis eram dotados de uma grande área livre em que ocorriam atividades coletivas (atividades rítmicas, jogos dirigidos, esportes coletivos e individuais, jogos de mesa) com a instalação de aparelhos (“gangorras”, “escorrega”, “trepá-trepá”, “balanço-cadeira”, “caixa de areia”, “gira-gira”, “balanço”, “barra”, “escadas horizontais”, “passo gigante”, padejão coletivo”, “carrosel”, “gaiola”). Esta área, além de arborizada, abrigava equipamentos culturais (museu, discoteca, cinema e biblioteca). Em contrapartida, a estrutura do espaço dos

Parques Infantis transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) na década de 1970, apresentava um número grande de salas de aula e uma área externa menor, com um número de equipamentos restrito em variedade e quantidade. Segundo a autora, esta mudança de foco da estrutura espacial reflete uma mudança da proposta pedagógica, que passa a valorizar a escolarização precoce em detrimento das atividades lúdicas e culturais, das interações, da educação ativa e do contato com a natureza.

Se os Parques Infantis foram criados no escopo de um projeto de governo da “burguesia ilustrada” paulista, sua extinção 40 anos mais tarde se deu no rastro da expansão das redes de escolas de Educação Infantil, sob forte influência da política federal para a faixa etária implantada pelo Ministério da Educação, impulsionada pelas relações do governo militar com entidades multilaterais como a UNESCO e o UNICEF (ROSEMBERG, 1992, 1999, 2002). Esta política se deu no âmbito da influência norte-americana que ditou as diretrizes destas entidades multilaterais para com os países do terceiro mundo, entre eles o Brasil, com um projeto de “pré-escola de massa desempenhando também função de assistência” (ROSEMBERG, 1992, p.22).

Segundo Rosenberg (1992), os anos 1960 foram de intensa colaboração e adesão do MEC aos ditames da UNESCO e UNICEF, através do Departamento Nacional da Criança, criado na década de 1940, no então Ministério da Educação e Saúde. O MEC, já na época da ditadura militar, implantou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar utilizando a estrutura administrativa e a presença nos municípios do Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (ROSEMBERG, 2002). De maneira mais ágil que a do MEC, procedeu-se a uma vertiginosa expansão de um programa de massa de assistência ao pré-escolar financiada pelo governo militar por meio do “Projeto Casulo”, uma ação da Legião Brasileira de Assistência, a LBA, que já possuía uma rede de assistência social nos estados e quadros técnicos voltados para o trabalho com as comunidades em projetos de assistência, sobretudo no nordeste (ROSEMBERG, 1992; 2002).

Apenas para se ter uma noção do que significou numericamente a expansão das instituições pré-escolares do período, em 1924 existiam no Brasil 47 creches (KUHLMANN Jr. 2000) e em 1970, Rosenberg (1992) acusa a existência de 6616 instituições e em número crescente por toda a década e metade da seguinte.

Rosenberg (1992, 1999, 2002) conta que esta expansão teve características próprias gestadas por influência da UNESCO e do UNICEF. Tratou-se de criar uma rede de baixo custo de investimento que acarretava uma série de condições:

- baixos salários ou a adoção do modelo voluntarista ou semi-voluntarista de profissionais, recrutados entre as comunidades em que se instalariam as creches;
- a inexistência ou insuficiência de exigências quanto à formação específica em educação destes profissionais;
- tempo reduzido de permanência diária das crianças na escola ou creche;
- A não consideração do desenvolvimento da criança na concepção do processo de aprendizagem;
- ênfase no letramento e na antecipação da escolaridade no modelo da escola fundamental adultocêntrica e autoritária;
- proposta universal, com ausência de espaço para as culturas locais.

Cada um destes pontos do projeto de expansão entra em contradição direta com aspectos endógenos ao projeto dos Parques Infantis (FARIA, 2002) cuja rejeição estava implícita na opção pelo modelo de expansão de baixo custo: a união do cuidado com a saúde, a alimentação e a educação com forte viés cultural; a construção identitária através das atividades expressivas; a articulação da educação com a cultura; a adoção de um modelo não escolarizado voltado para atividades lúdicas; o respeito ao desenvolvimento da criança no enfoque da aprendizagem; a exigência de formação técnica e superior dos profissionais e a complementaridade da jornada escolar.

A educação das crianças pequenas baseada nas atividades lúdicas, de uma hora para a outra, passa a ser taxada de elitista e a brincadeira, tão fundamental para o desenvolvimento bio-psico-social da criança, passa a ser considerada nociva, pois atrapalha o processo de escolarização que se punha em marcha.

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

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

No intento de se fazer a defesa do direito das crianças das classes populares ao conhecimento, parece querer-se purificar o pedagógico do contágio com as estruturas e práticas reais em que ocorre o processo educacional das crianças que frequentam as pré-escolas. O currículo ora mimetiza um modelo de escola de ensino fundamental, ora se subordina à ideia de um desenvolvimento intelectual abstrato, que proporcionaria à criança construir os conhecimentos pelo exercício da formulação e da verificação de hipóteses, como se estes fossem verdades perenes a se descobrir em um jogo com materiais froebelianos. (KUHLMANN JR, 2000, p. 17)

Não se tratou, portanto, de um mero aproveitamento dos espaços urbanos dos Parques Infantis, mas de uma rejeição ideológica às suas propostas, já desgastadas

pelas sucessivas administrações municipais. No Brasil, quem já trabalhou na administração pública sabe que a tarefa primeira de uma administração pública, de corrente política diferente da administração anterior, é desfazer ou esvaziar os feitos dos seus antecessores. Um triste aspecto da nossa cultura política que causa descontinuidade dos serviços à população e que deu cabo de uma das mais interessantes experiências educacionais para a primeira infância no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jardim da infância de modelo frobeliano, que teve um parco desenvolvimento na rede pública de ensino no Brasil, dos primórdios até a década de 1970, (KUHLMANN Jr., 2000) sem muito exagero, pode-se dizer que morreu antes de nascer verdadeiramente. A chamada “democratização” do atendimento trouxe, no centro da sua expansão, a codificação e cristalização de um modelo de atendimento fortemente arraigado aos pressupostos ideológicos da escola tradicional e implantado no “calor” da Guerra Fria, personificado nas escolas de Educação Infantil (EMEI), criadas à época, que ainda se mostram como um modelo útil aos desígnios neoliberais dos tempos da globalização.

A experiência dos Parques Infantis do projeto de Mário de Andrade que uniu o cuidado e a educação da criança numa perspectiva antropológica da cultura foi chamada de elitista na década de 1970, para justificar a minguada verba investida na expansão. Ela trouxe, nos idos de 1935, uma perspectiva só colocada na constituição de 1988, mas já preconizada pelo Manifesto dos Pioneiros de uma educação pública, laica, democrática e de qualidade. Contudo, a educação voltada para uma criança entendida como cidadã, sujeito de direitos, desenvolvida a partir dos anos 1990, ainda parece longe de ser plenamente atendida e, por este motivo, experiências como a dos Parques Infantis são importantes de serem revisitadas.

Não sabemos como o atual jogo de forças políticas que giram em torno da educação para a infância, acossada de um lado pelo avanço do neoliberalismo sobre as conquistas sociais e, por outro, pela resistência dos movimentos da sociedade civil organizada, promoverá ou não transformações no sentido da aplicabilidade das ideias postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, bem fundamentadas na perspectiva dos direitos da infância e no respeito às suas necessidades, mas distante das reais práticas culturais de um grande número de escolas de Educação Infantil do país.

Inspirarmo-nos nas iniciativas como a dos Parques Infantis que, com toda a crítica e o distanciamento histórico necessário e sem procurar pela “fábula normativa”, pode nos ajudar a considerar a importância da cultura da e para a infância e afastar um pouco a densa neblina que está no porvir. Entretanto, as incógnitas permanecem, pois não sabemos o que o futuro nos reserva, mas no nosso trabalho de resistência às invasões e distorções, políticas como a publicação da Base Nacional Comum Curricular, que fortalece a perspectiva de escolarização da Educação Infantil, não nos tira a esperança em buscar nas pérolas perdidas no caminho, inspiração para reinventarmos o presente.

REFERÊNCIAS

ABDANUR, Elisabeth. Parques Infantis de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994.

AMORIM, Kátia de Souza; YAZLLE, C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Binômios saúde-doença e cuidado-educação em ambientes coletivos de educação da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, Brasil, v. 10, n. 2, p. 3-18, 2000.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. Chapecó: Ed. UFFS, 2019. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3122/1/Macuna%C3%ADma%20-%20PDF.pdf>. Acesso em 24/07/2020.

AZEVEDO, Fernando de, *et al.* Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em 11 dez 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, v. 19 n. 36, p. 349-360, jul-dez, 2017. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p349>.

DEWEY, John. A criança e o programa escolar. In DEWEY, John. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, [1902]1978.

DUARTE, Rivania Kalil. A dimensão espacial dos programas de educação infantil: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil do Município de São Paulo no período de 1975 a 1985. 2000. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**,

Campinas, ano XX, nº 69, dez. 1999. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000400004>.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da Educação Infantil. Campinas: Editora fda Unicamp/São Paulo: Cortez, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Origens da rede pública municipal na cidade de São Paulo: O Departamento de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade. **Pró-posições**, v. 6 n. 2[17], p. 34-45, jun. 1995.

FARIAS, Doracy Rodrigues; AMARAL, Luíza Maria Sousa do; SOARES, Regina Célia. Biobibliografia de Anísio Teixeira. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.82i200-01-02.

FROEBEL, Friederich W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo: UPF, [1826]2001.

GRINDLER, Victor. **Higiene e Recreação**: Parques Infantis de São Paulo, 1935-1938. 2015. Dissertação (Mestrado em História da Ciência). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. *In*: SAETA, Beatriz Regina Pereira; NETO, João Clemente de Souza; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. (Orgs.). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e arte, 2008, v. 2, p. 121-138.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36 n.129, set./dez. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300002>.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 31-37.

KUHLMANN Jr., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 78, p 17-26, ago. 1991.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200002>.

LOPEZ, Telê Ancona. O turista aprendiz na Amazônia: a invenção no texto e na imagem. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 13, n. 2, dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47142005000200005>

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago.1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200001>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). **Revista Portuguesa de Educação**, v.25, n.1, p. 137-163, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey). In **Dewey** (Col. "Os Pensadores"). São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 113-135.