

ARQUITETURA DO DESEJO: CONFIGURAÇÕES DE UMA INSTITUIÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Johelder Xavier Tavares, IFES Campus Alegre ES, johelder.tavares@ifes.edu.br

RESUMO

O trabalho em questão aponta análises do processo de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) por meio das configurações físicas do Jardim de Infância Ernestina Pessoa na década de 1930, consolidado na década de 1950, quando foram inauguradas as novas dependências da instituição que por 55 anos prestou atendimento público de educação infantil antes de sua desativação no ano de 2007. A pesquisa de cunho histórico pautou-se em análises documental bibliográficas, análises de fontes iconográficas e narrativas de professoras. As análises indicam que o espaço escolar não é apenas um cenário, mas sim uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, uma forma silenciosa de ensino.

Palavras-chave: Educação Infantil, Memória, Espaço Físico.

1. INTRODUÇÃO

Uma das belezas da história consiste na possibilidade de construí-la a partir da polifonia de vozes que a contam e da pluralidade de fontes interrogadas em busca de vestígios e sinais de experiências humanas no tempo. Para as crianças, tudo correria bem se elas pudessem escutar uma, duas, três histórias, em várias versões. Só uma história seria pouco? Talvez.

Assim, decidimos contar parte de uma história inacabada na memória de muitos alunos, juntamente com suas professoras, que habitaram com práticas de educação infantil, o espaço físico de uma instituição, ao longo de setenta anos.

Parte dessa história iniciou-se no ano de 2007, quando pesquisávamos e concomitante visitamos uma instituição de educação infantil. Lá observávamos as brincadeiras das crianças no imenso pátio gramado. O espaço físico amplo do pátio externo do parque chamava a nossa atenção.

Observar por vários momentos as crianças brincando naquele espaço livremente por entre vários brinquedos, foi algo significativo. No percurso

histórico da instituição muitas gerações de crianças e professoras viveram momentos importantes, que marcaram professoras, crianças e suas infâncias. Assim, a imagem das crianças brincando no pátio volta às nossas lembranças, fazendo-nos perceber, que no ofício de registro de parte daquela história, fazemos nossa própria história. Passado e presente se conectam.

2. OBJETIVOS

Neste estudo, objetivamos compreender processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) por meio das análises de criação do Jardim de Infância Ernestina Pessoa na década de 1930, vindo a consolidar-se na década de 1950, quando são inauguradas as novas dependências da instituição que, por 55 anos, prestou atendimento público de educação infantil, antes de sua desativação no ano de 2007.

No desenvolvimento da pesquisa, compreendemos os processos de institucionalização da educação como movimentos que tencionam noções de criança e de infância a partir da compreensão das crianças como sujeitos de direito.

Adotamos o olhar da história em Benjamin (1985) que propõe o entrecruzamento do “novo” e do “velho”. Para ele, essa relação seria a força capaz de possibilitar a análise de questões do presente em articulação com o significado histórico mais amplo em que precisam ser compreendidas.

A partir do pensamento de Benjamin (1984), assumimos a compreensão do conceito de criança, como sujeitos que intuem, criam, fantasiam a partir dos espaços que ocupam. Que diante do novo usam a sensibilidade, a curiosidade e que têm no gesto livre a possibilidade de reconstruírem novas experiências. Infância entendida como lugar e tempo de vida, de criação.

Nessa perspectiva, as concepções de criança e de infância resultam de processos históricos de formação das sociedades. Entre elas das configurações físicas das instituições. Compreendemos, com isso, que não existem crianças e infâncias puras ou um mundo da fantasia separado e alheio ao social. O mundo perceptivo da criança se enraíza e, ao mesmo tempo,

confronta-se com o mundo histórico, não sendo apenas resultado das condições naturais.

Nesse lugar onde as relações se estabeleciam, onde se davam as produções de conhecimento, de cultura, de cuidado e assistência, percebemos a instituição como espaço de prazer, um lugar de vida, de criação infantil onde as crianças, convivendo entre elas e com os adultos, tornavam-se e permaneciam crianças.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

*Nos domínios com os quais nos ocupamos só há conhecimento relampejante.
O texto é o trovão que continua a retumbar muito tempo depois.
Walter Benjamin*

Pautamo-nos na perspectiva de uma análise histórico crítica Benjaminiana (2006) que vê a modernidade e sua era industrial com gestos repetitivos e mecânicos tornarem as experiências humanas cada vez mais imunes a choques e o comportamento torna-se reativo. Nesse sentido liquida-se a memória.

Os choques da modernidade atingem as pessoas na economia, pela produção em série; na política, pelos golpes de Estado e os autoritarismos; na vida cotidiana, pelos perigos que o homem moderno recebe e devolve, como um autômato no meio da multidão; na arte e na literatura, porque as obras se tornam mercadorias. Assim, em nossa trajetória de pesquisa, compartilhamos com Benjamin (1984) que a emoção não esteve só no tesouro encontrado, mas no trabalho de cavar. E nessa tarefa, perceber as relações e produções de sentidos que os sujeitos empregam nos espaços físicos de educação.

Na contemporaneidade presenciamos que a extinção progressiva da experiência humana tira dos homens a história e o vínculo a uma tradição. E, pergunta Benjamin (1986): Qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós? Como impedir a barbárie? E ampliamos: Como desconsiderar as relações de ensino aprendizagens a partir dos espaços ocupados?

A queda na possibilidade de compartilhar experiências vividas em espaços tempos de educação também provoca a extinção da arte de narrar, uma arte que não é produto só da voz, mas de tudo o que é aprendido, sentido quando ocupamos um espaço de educação por meio dos seus processos de ensino aprendizagens.

Nessa perspectiva, acreditamos que ouvinte e narrador partilham, constroem uma coletividade, uma experiência comum; sua relação move-se pelo interesse em conservar o que é narrado, vivido. Entretanto, essa comunicação se torna ultrapassada, porque se multiplicam informações úteis ou inúteis, que não se ligam à vida de quem as transmite nem à do ouvinte. Muitas vezes impulsionados pelo mecanicismo das ações em espaços tempos que não percebemos.

Nessa perspectiva, quando nos permitimos perceber os espaços tempos de aprendizagens, os lugares que as comunidades escolares ocupam e a produção de sentidos constituídas, concordamos com FRAGO (apud FARIA FILHO, 1998) quando o mesmo nos lembra que a dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico.

Como a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, a dimensão espacial é um traço que toma parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação. O espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, de práticas, de experiências, de conhecimentos, de sentimentos.

Nessa perspectiva, os espaços escolares constituem-se como marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos. É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, "uma forma silenciosa de ensino". Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (FRAGO, 1995, p.69, apud FARIA FILHO, 1998).

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora, ou seu espaço interno, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar e seus sentidos constituídos (FRAGO, 1995, p.71, apud FARIA FILHO, 1998).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As fontes documentais analisadas foram encontradas nos arquivos do Parque Infantil Ernestina Pessoa, da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo, Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo (Sessão de Coleções Especiais), Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Patrimônio Histórico Estadual do Espírito Santo, Arquivo da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo e documentos do arquivo pessoal da ex-professora Hilda Pessoa do Prado, primeira dirigente do Parque Infantil.

No Arquivo Público Estadual, deparamo-nos com as publicações do Diário Oficial da União do ano de 1952. Analisamos 12 publicações do Diário referentes ao ano de 1952. No Diário de 13 de Fevereiro do ano de 1952, deparamo-nos com a publicação do Decreto Estadual nº 753 que cria os Parques Infantis Capixabas. A publicação do decreto deu-se na gestão do Governador Jones do Santos Neves e do Secretário Estadual de Educação Rafael Grisi.

A opção por essas fontes deram-se a partir das publicações do jornal A Gazeta do ano de 1952. Na publicação de 13 de Agosto de 1952, deparamo-nos com uma entrevista da professora Hilda Pessoa do Prado, falando a respeito da criação dos Parques Infantis Capixabas a partir do Decreto Estadual nº 753. O decreto em questão havia sido publicado no Diário Oficial da União.

No Arquivo Público, pesquisamos e analisamos o Diário Oficial do Estado do Espírito Santo do dia 31 de janeiro de 1952, que publicou o decreto número

753 criando os Parques Infantis no estado do Espírito Santo, configurando-se como o primeiro dispositivo legal de organização da educação infantil no Estado do Espírito Santo.

Em Vitória (ES), como dispunha o artigo do Decreto Estadual nº 753, são criadas instituições destinadas às crianças conhecidas como Parques Infantis que deveriam constituir em médias e grandes edificações localizadas em grandes espaços abertos, possuir instalações com campo gramado, aparelhos para ginástica, “tanque de areia”, pátio fechado para as refeições e salas de atividades didáticas.

Nas palavras de Nicanor Miranda, um dos idealizadores e administradores dessa iniciativa no estado de São Paulo, os Parques Infantis eram educandários ao ar livre, cuja finalidade era trazer ao conhecimento da criança os elementos da vida física, moral e intelectual, sob forma exclusivamente recreativa (MIRANDA, 1936, p. 95). Sinalizamos uma aproximação com relação ao artigo do Decreto 753 que institui os Parques Infantis capixabas. Artigo 1º - Serão criados e constituirão parte integrante das estruturas pedagógicas subordinadas à Secretaria de Educação e Cultura, estabelecimentos de educação infantil que, sob a denominação de Parques Infantis e Recantos Infantis se destinarão a prover gratuitamente e em ambientes apropriados, os meios de assistência, recreação e formação física e mental da infância pré-escolar, sem distinção de raças, classes e status econômico (Decreto 753, art. 1º).

Segundo Decca (1987, p. 95), a criação dos Parques Infantis foi um desdobramento, nos anos 30, do Parque Infantil D. Pedro II, localizado no centro da cidade de São Paulo. Segundo a autora, consistia em uma ideia de lazer dirigido e de caráter disciplinador.

Em Vitória (ES), o governo estadual da década de 1950 foi quem assumiu a manutenção dessas instituições. Segundo as narrativas das ex-professoras, o Parque Infantil Ernestina Pessoa inicia suas atividades atendendo os alunos do

então Jardim de Infância Ernestina Pessoa, que possuía parte da clientela de alunos das camadas mais favorecidas do centro da capital capixaba.

Na visão dos idealizadores dos Parques Infantis, a vivência de rua criava costumes antissociais, aumentava os acidentes, podendo dar lugar ao aparecimento dos marginais infantis. Para Miranda (1936), por exemplo, a melhor solução seria a frequência aos Parques Infantis, pois as escolas existentes eram individualistas e dotadas de um sistema arbitrário de cultura, nas quais as crianças passavam longo tempo sentadas sem “práticas da experimentação”. Disse ele na publicação da Revista de Educação Física nº 46 de outubro de 1939: A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação.

Segundo Miranda (1936), tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, auto-direção ou a arte de fazer amigos ou dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem originalidade, sem vontade, sem ideias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta. Esqueceu-se que o objetivo da escola não é formar sábios e sim homens e mulheres fortes, bem constituídos, bem equilibrados, capazes de sustentar o peso do trabalho e afrontar a luta pela vida numa civilização complexa como a nossa (Revista de Educação Física nº 46 de outubro de 1939).

No estado do Espírito Santo, a experiência do parque infantil chegou vinte anos depois de sua criação no estado de São Paulo, sendo implantado na cidade de Vitória (ES) como uma das primeiras experiências de educação infantil da cidade com melhores recursos governamentais. Em nossas análises do Parque Infantil Ernestina Pessoa, destacam-se os aspectos de infraestrutura internos e externos que despertaram nosso interesse. Outra intervenção arquitetônica

importante que ocorreu no Parque Moscoso diz respeito à construção do Parque Infantil Ernestina Pessoa por meio do projeto do arquiteto Francisco Bolonha.

Considerado uma das mais importantes obras da arquitetura do Movimento Modernista construída na capital capixaba, o Parque Infantil, com sua singeleza plástica está integrado ao Parque Moscoso, valorizando e enriquecendo o entorno urbano com uma volumetria de boas proporções e a presença lírica do painel de Anísio Medeiros.

A solução apresentada foi considerada extremamente funcional e racional. A plasticidade de seus volumes, de sua geometria, estrutura independente, a planta livre, o telhado borboleta, os grandes panos-de-vidro, a linha melódica das janelas corridas, a ventilação forçada por venezianas e elementos vazados, os brises, numa perfeita adequação entre edificação e meio ambiente, demonstram o domínio do arquiteto no uso desse vocabulário inovador para a cidade da época.

A concepção funcional da obra se reflete em sua volumetria a partir do sistema estrutural que modula os espaços, que por sua vez são definidos por eixo longitudinal, que separa as massas do edifício e faz a transição entre áreas de usos diferentes: setores administrativos e de serviços a nordeste e áreas de convivência (salas de aula, refeitório, sala de repouso) a sudoeste. É importante ressaltar que toda a inovação arquitetônica para a época é reflexo de uma postura também inovadora em termos pedagógicos, já que a solução tradicional de sala de aula foi rompida e surge então uma nova proposta, na qual as salas estão abertas e integradas ao espaço externo, com possibilidade de um uso múltiplo.

No contexto capixaba, a inserção do Parque Infantil Ernestina Pessoa no Parque Moscoso, pode ser compreendida a partir de uma tendência de estética urbana que considera que espaços públicos de lazer, como os grandes parques, passem a substituir a contemplação da paisagem verde, o contato

com a natureza e o ar livre, pelo sentido de estar e ocupar os espaços urbanos a partir da relação com o mundo do trabalho.

Entre algumas características, sinalizamos uma organização longitudinal com salas de aulas que privilegiam uma interação com os pátios externos além de espaços de apoio como vestuários, cozinhas e setores administrativos.

O destaque fica no aspecto da valorização da arquitetura a partir das necessidades das crianças, ou seja, numa estrutura planejada onde o cuidar e o educar crianças, poderiam ser exercidos profissionalmente. Pontuamos no caso capixaba que a construção da instituição em uma grande área, o Parque Moscoso, contribuiu para o desenvolvimento dessas práticas de educação infantil.

Para o momento histórico da década de 1950, o Parque Infantil trouxe um conceito arquitetônico importante para a cidade de Vitória (ES), não significando apenas um ideal estético.

Diante das questões apontadas, argumentamos que a implantação do Parque Infantil na cidade de Vitória (ES), em meados do século XX, deflagra um pensamento característico da sociedade moderna brasileira e também projeta a sociedade para um outro momento histórico caracterizado pelos processos de urbanização e suas demandas, significando, em nossa opinião, novas relações de circulação, habitação e recreação na cidade.

Consideramos que, no contato das crianças capixabas com o espaço do Parque Infantil Ernestina Pessoa, vemos em nossas fontes imagéticas, indícios significativos do mundo infantil desses sujeitos. Um mundo do aprender brincando.

Como no Painel de Anísio Medeiros, no chão do Parque, na grama do pátio, nas pedras, no verde das árvores, na areia, no teatro ao ar livre, nas salas de aula com vista para o Parque Moscoso. O Parque no Parque.

Enfim, nas cores, cheiros, formas, crianças e infâncias que escreveram suas histórias com tinta invisível nos espaços e tempos do Parque Infantil Ernestina Pessoa durante seus 55 anos de existência.

5. CONCLUSÕES

Ter estado e falar da “Arquitetura do Desejo” do Parque Infantil se aproxima da visão de Benjamin (1985), quando fala da sensibilidade da criança que se aproxima do trabalho do artista.

Para o autor, “as cores têm algo de espiritual”, e acrescentamos que as cores e os espaços do Parque Infantil dialogam com as fantasias infantis.

Como escreveu Benjamin (1985) e como pudemos perceber nas imagens do Parque Infantil, as crianças alegram-se com as transformações das cores e espaços. Compreendemos que as cores e lugares do Parque foram meios para mudanças, sendo o olhar e as ações infantis, instrumentos de sua diversidade de sentidos. Assim, reiteramos, as crianças e os artistas aproximam-se, intuem, fantasiam, criam, sempre com a possibilidade de reconstruir a experiência.

Compreendemos como Benjamin (1985) que a concepção infantil dos lugares e cores do Parque Infantil, trouxeram o sentido da mais alta formação artística, da pureza na qual a criança contempla, no conteúdo colorido, na fantasia do mundo. Assim, a fantasia se concretiza na contemplação das cores e em inteira relação com seu desenvolvimento e sua alegria que a mantém em criação. Tal fantasia, não pode se produzir a partir das formas duras, no tijolo pelo tijolo, na ordem das coisas, mas somente no mundo vivo dos homens, nos lugares ocupados com vida em que a contemplação se traduz em sentimento criador.

Nada se parece mais com o que chamamos de inspiração, do que os espaços do Parque Infantil, do que a alegria com a qual as crianças absorvem as formas e as cores, isso porque nas crianças, a sensibilidade ocupa quase todo o seu ser. Aliada ao impulso da curiosidade profunda e alegre, a sensibilidade infantil aflora e se expressa no olhar fixo e animaisicamente estático delas diante do novo, qualquer que seja ele.

Benjamin (1985) acentua que as cores na vida das crianças são a pura expressão da sua sensibilidade, meio pelo qual ela própria se orienta no mundo.

A beleza e funcionalidade da arquitetura do Parque Infantil Ernestina Pessoa remeteu-nos mais uma vez às questões do passado da educação infantil na cidade de Vitória. Como bem nos lembra Benjamin (1985), o presente sempre está às voltas com o passado.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário. **Folclore**. In: BORBA DE MORAES, Rubens. Manual bibliográfico de estudos brasileiros. Rio de Janeiro: Souza, 1949.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. (Org.) Will Bolle e Oligária C. Matos. Belo horizonte: Editora da UFMG; São Paulo: Imesp, 2006.
- _____. **Documentos de cultura, Documentos de Barbárie**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.
- _____. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, V.1.
- _____. **Livros infantis antigos e esquecidos**. In: Obras Escolhidas I - Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. Os Cacos da História. **São Paulo: Brasiliense, 1982**.
- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. **A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo - 1920-1934**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. **O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões**. Revista da Faculdade de Educação. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998.
- _____; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.
- FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 117p.
- MIRANDA, Nicanor. **Plano inicial da Seção de Parques Infantis**. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, n. 20, p. 95-98, 1936.
- _____. **O significado de um parque infantil em Santo Amaro**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.
- _____. **Origem e propagação dos parques infantis e parques de jogos**. São Paulo: Departamento de Cultura da PMSP, 1941.
- NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania**. São Paulo: Annablume, 2002.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.
[<http://www.revistadeeducacaofisica.com.br/> - Acesso em agosto de 2010.]