



A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TRAMA DA CIDADE: A CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE PORTO ALEGRE, NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

Fabiana Gazzotti Mayboroda¹

Leandro Forell²

Resumo

O artigo analisa inicialmente que a Educação Integral em jornada ampliada apresenta-se como uma discussão no campo das políticas educacionais da atualidade, faz-se então uma reflexão sobre a noção de Educação Integral em determinados tempos históricos. Atenta-se ao fato que é possível reconhecer que propostas que visavam a ocupação do tempo e da ociosidade de crianças para além da jornada escolar mínima, já existiram e servem de referência para a proposta atual de Educação Integral instituída no país. É realizada uma descrição e análise da experiência de Educação Integral, acontecida nas praças de Porto Alegre, no começo do século XX, chamada de “Jardins de Recreio”. Utilizando-se da abordagem da História Cultural, objetivou-se entender a implantação dessa experiência. Realizou-se uma análise documental dos Boletins Técnicos, procurando entender as influências das políticas do Serviço de Recreação Pública na construção do ideário de cidade moderna, higiênica, bela e regrada, em um espaço não escolar e considerado como complemento a escola.

Palavras chave: Educação Integral; História da Educação; Política Pública.

INTEGRAL EDUCATION IN THE CITY STRAND: THE CONSTITUTION OF A PUBLIC POLICY OF PORTO ALEGRE, AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.

Abstract

The article analyzes initially that the Integral Education in an extended day presents like a discussion in the field of the educational policies of the present time, a reflection is made on the notion of Integral Education in certain historical times. It is attentive to the fact that it is possible to recognize that proposals aimed at occupying the time and idleness of children beyond the minimum school day have already existed and serve as reference for the current proposal of Integral Education instituted in the country. A description and analysis of the Integral Education experience, carried out in the squares of Porto Alegre, at the beginning of the 20th century, called "Recreation Gardens", is carried out. Using the Cultural History approach, the objective was to understand the implementation of this experience. A documentary analysis of the Technical Bulletins was carried out, trying to understand the influence of the policies of the Public Recreation Service in the construction of a modern, hygienic, beautiful and regulated city, in a non-school space and considered as a complement to the school.

Key words: Integral Education; History of Education; Public Policy.

¹ Pedagoga - Habilitação em Supervisão e Administração Escolar na Universidade do vale do Rio dos Sinos, Brasil.

² Mestre e doutorem Ciência do Movimento Humano na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN LA TRAMA DE LA CIUDAD: LA CONSTITUCIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DE PUERTO ALEGRE, EN EL INICIO DEL SIGLO XX.

Resumen

El artículo analiza inicialmente que la Educación Integral en jornada ampliada se presenta como una discusión en el campo de las políticas educativas de la actualidad, se hace entonces una reflexión sobre la noción de Educación Integral en determinados tiempos históricos. Se atenta al hecho de que es posible reconocer que propuestas que apuntaban a la ocupación del tiempo y de la ociosidad de niños más allá de la jornada escolar mínima, ya existieron y sirven de referencia para la propuesta actual de Educación Integral instituida en el país. Se realiza una descripción y análisis de la experiencia de Educación Integral, ocurrida en las plazas de Porto Alegre, a comienzos del siglo XX, llamada "Jardines de Recreo". Utilizando el enfoque de la Historia Cultural, se pretendió entender la implantación de esa experiencia. Se realizó un análisis documental de los Boletines Técnicos, buscando entender las influencias de las políticas del Servicio de Recreación Pública en la construcción del ideario de ciudad moderna, higiénica, bella y regada, en un espacio no escolar y considerado como complemento a la escuela.

Palabras clave: Educación Integral; Historia de la Educación; Política Pública.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral é um termo polissêmico apresentando diversos entendimentos, podendo ser afirmado que a conceituação de integralidade em educação se alterou historicamente.

No período humanista da filosofia, na Grécia Antiga, os sofistas desempenharam um papel importante no desenvolvimento de uma concepção de educação que abrangia o homem na totalidade de sua existência. Desta forma, contribuíram na organização de conteúdos que envolvessem o aspecto físico, espiritual e intelectual. Para Protágoras³, a educação era necessária para modelar o corpo e a alma. Jaeger cita que Protágoras representa uma educação em que “a poesia e a música eram para ele as principais fontes modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética.” (2001, p. 342), e ainda complementa que a educação não era vista somente na disposição intelectual dos conteúdos “mas sim em relação com as suas condições sociais.” (JAEGER, 2001, p. 343).

Na Antiguidade Clássica, a Paidéia grega, originária da sofística, trazia a discussão da formação do corpo e da alma. Pois, era necessário para o integrante da pólis ser “um cidadão

³ Protágoras (c.481-c. 411 a.C.) é considerado um importante sofista da primeira geração. Segundo Erickson e Murphy, Protágoras acreditava que o comportamento “[...] é na verdade uma convenção cultural e como tal deve ser visto – doutrina não divergente do relativismo cultural do século XX”. (2015, p. 23). Para saber mais: GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 26, n. 92, Especial – Out. 2005.

completo, plenamente instruído” (TARNAS, 2000, p. 45). A Paidéia apresenta um ideário educacional que desenvolve o que era considerado da natureza humana: a vida e o espírito.

Já para os romanos, o desenvolvimento das faculdades espirituais era realizado através da execução de exercícios físicos, apresentando também, a perspectiva de uma educação ampla na formação humana, chamada de *humanitas*. Conforme Cambi (1999), a educação romana fomentava a compreensão do espírito, dos costumes e da disciplina.

A formação educacional na Idade Média é caracterizada por uma grande intervenção do Cristianismo, portanto “[...] a criança, como todo noviço, é confiada a algum venerável ancião, cheio de experiência e de virtude, que lhe servirá de pai espiritual. Receberá dele, especificamente, uma formação ascética e moral, espiritual antes que intelectual” (MARROU, 1971, p. 502)⁴.

Embora não possa ser dito que é a Educação Integral que vemos contemporaneamente, as perspectivas relatadas apresentam elementos que já dispunham uma forma de experienciar uma educação dos sujeitos que os transformasse em um ser mais integral. Nesse sentido, percebemos que a formação mais completa do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que postulam como ela precisa acontecer. Um questionamento recorrente a cada regime de historicidade (HARTOG, 1997) é sobre como deveria se constituir essa formação e, certamente, nós não conseguiríamos aqui traçar todos os movimentos que pautaram essa temática. Ao iniciarmos o texto com os gregos e os romanos procuramos demonstrar que essa discussão não é contemporânea, mas produzida historicamente.

No Brasil, as referências nos remetem, por volta do ano de 1932. Pensadores como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, entre outros, foram os signatários do Manifesto de 1932, que visava a melhoria do processo educacional nacional baseado em um tripé: ampliação do acesso escolar, educação laica e pública de qualidade. Anísio inicia sua luta a favor da melhoria da qualidade de ensino através da Educação Integral, pois reconhece a múltipla repetência e conseqüentemente à evasão escolar. O pensador conclui que a escola tradicional é uma das causadoras desses problemas, ao mesmo tempo em que atribui uma grande responsabilidade a educação. Logo, o Manifesto expressa que “assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo, sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo.” (AZEVEDO, 1958, p. 44).

⁴ Obviamente que essa pequena incursão histórica não abrange muitos movimentos históricos. Ela apenas aponta para a existência de relevantes debates sobre a Educação Integral.

Foi, então, no ano de 1950 que Anísio propõe uma instituição escolar composta por dois espaços físicos: a Escola-Classe e Escola-Parque, o primeiro voltado ao atendimento das aprendizagens escolares e o segundo, no período oposto das disciplinas formais, atividades que envolvessem todos os aspectos da vida humana: Artístico: música instrumental, canto, teatro e dança; Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa; Trabalho: artes aplicadas, industriais e práticas; Educação Física: jogos, recreação e ginástica; Socializante: grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja. (EBOLI, 1969).

O também educador Darcy Ribeiro, é outra referência, em relação a Educação Integral. Ele acreditava que o modo como as escolas estavam organizadas, excluía as camadas mais populares, “Estamos diante de um fato espantoso de que a escola pública brasileira de primeiro grau não acolheu, ainda, nem reconheceu, como sua clientela, as crianças oriundas das classes populares”. (RIBEIRO, 1984, p.20).

Em 1981, criou durante o governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública. As aulas eram divididas, segundo Bomeny (2008), em currículo escolar e outras atividades de diversos conhecimentos.

É importante ressaltar que, as duas propostas de educação, além de possuírem diversos pontos em comum, foram implementadas para resolverem alguns grandes problemas educacionais da época. Podendo afirmar que, assim como os pioneiros, o que se espera é que a Educação Integral seja tomada como compromisso do Estado e que este ofereça os meios para que ela aconteça. Em vista disto, muitos ideários de Educação Integral vieram de propostas governamentais, inclusive a atual, materializada no Programa Mais Educação⁵.

A Educação Integral no Brasil apresentou-se, como uma política pública que buscava impactar, positivamente, a aprendizagem dos alunos através da ampliação do período de permanência na escola. Assim, as expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” marcaram de forma contundente as legislações da política educacional. Logo, pode-se salientar o artigo 34 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê progressivamente essa ampliação. Para financiar tais ações indutoras, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007, em seu artigo 10, garante a distribuição proporcional de recursos, diferenciando tempo integral de tempo parcial. Já no

⁵ Instituído por Portarias Normativas Interministeriais de nº 17 e nº 19, do dia 24 de abril de 2007. É uma proposta que visa a construção de ações intersetoriais entre políticas públicas educacionais e sociais através dos Ministérios: da Cultura, da Educação, do desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente.

Ministério do Desenvolvimento Social, há o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes da prática do trabalho precoce. O Programa fomenta e incentiva a ampliação do universo de conhecimentos da criança e do adolescente, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar à escola, ou seja, na jornada ampliada.

Essa discussão vigorosa no campo das políticas públicas da atualidade sobre a Educação Integral com jornada ampliada, deve-se a implementação nas escolas públicas do Programa Mais Educação. Tal Programa não se encontra vinculado à questão física e arquitetural da instituição escolar para que aconteça, ele pode funcionar na escola, mas também em espaços fora desta. É possível pensar que distante das aspirações de grandes obras arquitetônicas que abrigassem uma jornada ampliada, como os CIEPS e CIACS, o modo de existência da Educação Integral contemporânea somente acontecerá por meio de uma política inclusiva, em que a escola tenha que se redefinir, alargando não só funções, mas também estreitando e se articulando a outras ações e outros sujeitos, no caso a comunidade do entorno escolar. O Programa sugere e indica que as atividades de contraturno possam se utilizar de outros espaços, além do ambiente escolar, tais como: associações de bairro, clubes, quadras poliesportivas e ginásios públicos, praças, entre outros.

Jaqueline Moll, já pensando na atualidade do Programa Mais Educação, aborda a questão da cidade educadora como outra perspectiva para que ocorra a Educação Integral, em que é preciso “baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais.” (MOLL, 2012, p. 142). A autora convida a desnaturalizar o olhar de que as práticas de Educação Integral só possam ocorrer dentro do espaço físico da escola. Consequentemente, a cidade é tomada como território educativo e a formação dos alunos no Programa pode ocorrer em parceria e colaboração com o espaço da comunidade do entorno escolar e com as pessoas que nela vivem.

Para tanto nos debruçamos, na sequência, em descrever e analisar o funcionamento de uma proposta ocorrida em Porto Alegre, na capital do Rio Grande do Sul. Tal proposta, guardada suas contextualizações sócio-históricas, já possuía em sua constituição, embora não com o mesmo nome, a defesa pelo território educativo. Nesse sentido, nosso objetivo é compreender a como foram constituídos o Serviço de Recreação Pública, os Jardins de Recreio na perspectiva da Educação Integral.

Logo, acreditando nas experiências regionalizadas⁶, o foco da procura por acervos que tivessem documentos com indícios de Educação Integral, foi à cidade de Porto Alegre. E, o local encontrado, foi o acervo do Centro de Memória do Esporte (CEME), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, apresentou-se os “Jardins de Recreio”, uma política pública, acontecida nas praças da cidade, que teve início no começo do século XX.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A História Cultural é um campo historiográfico que, segundo Peter Burke, torna-se mais evidente na segunda metade do século XX. Foi a partir do movimento dos Annales que “uma nova representação do tempo histórico” foi se desenvolvendo. Essa “Nova História” problematiza e valoriza a microhistória, dando “[...] ênfase na relação entre o local e o global”. (BURKE, 2008, p.64).

Nesse contexto, as bases sólidas da historiografia foram “[...] questionando radicalmente seus próprios instrumentos de trabalho e modos de operação” (RAGO, 1995, p. 69). Assim, apresenta-se um outro modo de se fazer história, a qual a crença de uma verdade universal é refutada e com ela surge uma nova concepção, a de que o historiador produz histórias que são fundamentadas na sua pesquisa e influenciadas pelo seu olhar. Logo, “é certamente impossível estudar o passado sem a assistência de toda uma cadeia de intermediários, incluindo não apenas os primeiros historiadores, mas também os arquivistas que organizaram os documentos, os escribas que os escreveram e as testemunhas cujas palavras foram registradas”. (BURKE, 2004, p.16).

É esse olhar do pesquisador que investiga um outro tempo, que seleciona continuidades e discontinuidades, que questiona a partir das suas experiências construindo um passado. Por isso, “a historiografia mexe constantemente com a história que estuda e com o lugar onde se elabora” (CERTEAU, 1982, p. 126). Esse campo historiográfico tem claros antecedentes desde o início do século, e é muito rico no sentido de diferentes possibilidades de tratamento das fontes e cabe ao “[...] historiador construir a trama correspondente ao acontecimento”. (RAGO, 1995, p.73). Destarte, é a luz do referencial teórico da História Cultural, que construímos e conhecemos o processo de escolarização nas praças da cidade de Porto Alegre, em meados do século XX. É nesse processo de reflexão da realidade que se propôs “[...] validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o

⁶ “Regionais por que se limitam a investigar processos educativos em um espaço geográfico delimitado, produzido pelas relações de poder, pelas práticas culturais e históricas (re) inventadas pelos grupos humanos que ali vivem e viveram e que vão (re) criando fronteiras”. (LUCHESE, 2014, p.2).

conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado [...]”. (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p.417).

Ao pesquisar a proposição de uma política pública, na cidade de Porto Alegre, utilizando as praças como um lócus educacional, surge, nas primeiras incursões, o objetivo de formar um novo cidadão e uma crescente preocupação com a civilidade nos domínios da urbanidade, urge, assim, novos modos da sociabilidade urbana. Certeau propõe que “Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares” (1994, p. 176). Logo, acompanhar e analisar: a reorganização, o reordenamento e o planejamento do espaço geográfico passam a ser muito interessante para compreender o novo mapa urbano que se desenha, portanto:

Não se estudam apenas processos econômicos e sociais que ocorrem na cidade, mas as representações que se constroem na e sobre a cidade. Indo mais além, pode-se dizer que a História Cultural passa a trabalhar como o imaginário urbano, o que implica resgatar discursos e imagens de representação da cidade que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais. (PESAVENTO, 2014, p.77-78).

Os documentos analisados fazem parte do Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o CEME⁷, Nesse movimento, as investigações se balisaram por vários documentos, porém receberam atenção especial dois documentos: o Boletim Técnico Informativo: número 5 e 7, ambos de 1953

E foi com o intuito de compor os cenários de um fragmento do trabalho do Serviço de Recreação Pública em Porto Alegre, que esse artigo estrutura-se. A ampliação da jornada escolar pode ser refletida na fomentação das políticas públicas que pontuam a organização e a distribuição dos processos educativos nos espaços. Assim, a reflexão a ser realizada sobre as praças não se encontra na preocupação das técnicas e métodos, como nas teorias tradicionais, mas sim “por que” aconteceram.

O CONTEXTO DE PORTO ALEGRE E AS PRAÇAS

É então, no início do século passado, que a cidade de Porto Alegre, segundo Pesavento (1995, p.282), passa por um processo de construção, ordenação e transformação. Logo, “[...] emerge a grande cidade, que coloca para os governos a necessidade de intervir no espaço, ordenando a vida, normatizando a sociedade” (1995, p. 282). Os discursos dos profissionais

⁷ Para maiores informações: <<http://www.ufrgs.br/ceme/acervo.php>>.

eram fundamentados na defesa da Saúde Pública e no ensino de novos hábitos de higiene. Esses discursos que a sociedade porto-alegrense aceitou, autorizou e fez circular como verdadeiros (FOUCAULT, 2000, p.23), foram chamados de “movimento higienista” e tinha uma ideia de consolidar um projeto de modernização o qual a Europa era o modelo.

Sob uma perspectiva higienista, a Associação Cristã de Moços realiza na cidade do Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Hygiene, realizado em 1923, “apresentando naquele congresso tese específica sobre a educação física” (SOARES, 1994, p.132). Já em Belo Horizonte, em 1924, realizam o 2º Congresso Brasileiro de Hygiene unindo a Educação Física e a Higiene, tendo como objetivo a formação “eugênica da raça” (SOARES, 1994, p.134). Pesquisando sobre a Associação Cristã de Moços, consegue-se vincular essa entidade a outra associação: a Associação Brasileira de Educação⁸ (ABE). Esta associação era ligada a Educação e ao Sistema Escolar, mas outros espaços educativos também eram analisados. A ABE preconizava uma educação integral e uma escola que ensina pela vida. Com isso, as praças e as escolas convergiram para um objetivo comum, tendo o mesmo espaço e tempo. Pensando em espaços diferenciados de educação, como as praças em Porto Alegre, trazemos Lourenço Filho, que em 1978 escreve:

Dentro de cada escola com mais de uma classe de alunos, igualmente se tratou de propor trabalho conjunto, em auditórios, jogos e recreação organizada, clubes e associações de alunos. Estes últimos, sob direção dos próprios alunos, discretamente orientada, tomaram a denominação de instituições escolares, no sentido de grupos sociais da própria escola, considerada como uma comunidade em miniatura, para nos servimos de uma expressão que Dewey tornou corrente (p.135).

Assim, no ano de 1926, em Porto Alegre, criou-se o Serviço de Recreação Pública, com o objetivo de fomentar as práticas esportivas. Surge, então, a figura de Frederico Guilherme Gaelzer⁹, que conforme Feix, desde a década de 20, do século passado instaurou “os Jardins de Recreio de Porto Alegre, que funcionavam nas praças como escolinhas para crianças (Jardim de Infância)” (2003, p. 51).

Urge, então, a necessidade de se ocupar um espaço institucional que é repleto de significados, que há um procedimento a ser seguido e um tempo a ser “esgotado”. E é nestas Praças de Educação Física, que “o interesse institucional em educação, esporte e recreação eram prementes” (CUNHA, MAZO, STIGGER, 2010, p. 13), tendo como objetivos: a

⁸ A Associação Brasileira de Educação surgiu na década de 20, entre seus presidentes estão: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Diversos intelectuais da ACM fundaram ou fizeram parte da entidade.

⁹ Conforme Boletim Técnico Informativo nº7 de 1953, o Sr. Frederico foi o diretor municipal dos Jardins de Recreio e Praças de Esportes da capital.

transmissão das tradições da raça e a formação de uma cidadania prestante (1953, p.8). É a partir do início do século XX que os Porto – Alegrensenses começam a utilizar as praças enquanto espaços públicos de lazer. Nesse período, segundo Ghiraldelli (1989) a Educação Física regia um projeto de assepsia social e o meio para atingir tal objetivo era educar a alma e o corpo, através de um programa escolar - curricular rígido. “Só é perfeita a educação quando, à cultura psíquica se justapuser a cultura física” (Boletim Técnico Informativo, 1953), assim era concebida a educação das praças de Porto Alegre, aliando lições morais e cívicas agregado aos exercícios ginásticos.

A Educação Física, sob os raios da filosofia positivista, tinha como objetivo modelar o corpo, através dos exercícios físicos, para melhorar os padrões da raça, conseqüentemente melhorando a sociedade (CASTELLANI FILHO, 1988). O corpo passava, então por três níveis: “da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.85). Nessa visão, a Educação Física passa a ter um “olhar” integrador. Não bastava apenas educar o corpo para ter uma melhor higiene mental e corporal, a educação visava também à educação moral e intelectual tendo como foco o melhoramento da raça, assim “em torno dessa questão identitária, não raras vezes encontramos nos documentos consultados a articulação da expressão “Educação Física” com outras de cunho utilitário, como “fortalecimento da raça”, “aperfeiçoamento da raça”, “higidez do corpo” (LYRA; MAZO, 2011, p.11). Dentro dessa perspectiva a educação passa a moldar e estruturar um novo corpo mais adequado a modernidade. Assim, “O mundo urbano redesenha toda a possibilidade da vida: espaços que diminuem distâncias que devem ser percorridas, disciplinas no trabalho a serem interiorizadas, divertimentos transformados, tradições rompidas” (SOARES, 2002).

Foi através do discurso da modernidade que se construiu um novo imaginário¹⁰ social para a cidade de Porto Alegre no início do século XX. Um novo sujeito urbano passa a ser constituído “[...] na articulação complexa de discursos e práticas, que podem ser pedagógicos, médicos, terapêuticos, entre outros, historicamente engendrados, que instauram modos de conhecimento de si” (STEPHANOU, 1998, p.97). Logo, segundo o documento analisado, esse sujeito precisa estar na escola em um turno e no outro turno “[...] nos jardins e parques recreativos, complementos das escolas, com todos os seus matizes educadores, que a criança

¹⁰ Segundo Pesavento, imaginário é um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que atribuem significado às coisas (1995).

desenvolverá o corpo e a mente, ampliando a sua vida social em um convívio conduzido entre os seus companheiros e folguedos” (BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO, 1953, p.4). Quando justifica-se a importância da recreação pública e dos Jardins de Recreio, o documento traz a intenção de trazer as crianças ocupações sãs, com atividades que beneficiem a saúde, a cidadania e a moralidade. Em uma passagem, o boletim relata “[...] ser mais vantajoso a uma comunidade, a existência de um jardim de recreio bem organizado sem uma escola, do que uma escola formal, sem um jardim de recreio” (p.1). Nota-se, então, o discurso sobre a importância da recreação integrada a atividades de aprendizagens, contrapondo a ideia de passatempo ou ocupação de horas vazias.

Havia um elo entre a parte educacional e o Serviço de recreação Pública, demonstrado pela entrevista ao Diário de Notícias, em 31 de março de 1929, em que Frederico Gaelzer relata “Quando um país quer revelar a medida de seu progresso, do alcance de suas instituições, do valor de sua raça, aponta o número de suas coisas de educação e abre-lhes as suas portas como que dizendo: Vede como se educa!” (p.31). Logo, esse sujeito precisa estar na escola em um turno e, no outro turno,

[...] nos jardins e parques recreativos, complementos das escolas, com todos os seus matizes, que a criança desenvolverá o corpo e a mente, ampliando a sua vida social em um convívio conduzido entre os seus companheiros e folguedos. (BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO, 1953, p. 01).

Na cidade de São Paulo, foram implantados os Parques Infantis destacando “[...] a necessidade de ocupação do tempo livre das crianças – filhos e filhas dos operários – e, assim, eram instalados nos parques próximos às fábricas” (DALBEN; DANAILOF, 2009, p.8). Logo, esse processo de utilização das praças com objetivo de educar as novas gerações, não acontece apenas na cidade de Porto Alegre. Porém, na capital gaúcha, segundo o Boletim Técnico Informativo (1953) criaram-se os Jardins, pois tão importante quanto às aulas nas escolas “[...] o aluno deve empregar cinquenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza”. Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas foram, então, construídas perto de instituições escolares, tais como:

Jardim de Recreio nº1, situado na praça General Osório, faz frente ao Collegio Fernando Gomes e dista somente quatro quadras da Escola Normal, do Gymnasio Anchieta, do Collegio N. S. do Rosario e do Collegio Elementar. O Jardim de Recreio nº2, localizado na praça General Pinheiro Machado, fica ao lado do Collegio e Seminário Evangélico e duas quadras do Colegio Methodista. O Jardim de Recreio nº3, que ocupa a praça Florida, fica ao lado do futuro Collegio da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea. O Jardim de Recreio nº4, também denominado Dr. Montauray, dista somente uma quadra do Collegio N. S. do Bom Conselho, duas quadras do

Collegio Espirito do Nazareno e a quatro quadras do Porto Alegre College e da Instituição Pia Chaves Barcellos.” (BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO, 1953, p.3).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Jardins de Recreio, ao oferecer às crianças atividades como os jogos, o teatro, a dança, a música e as aulas na biblioteca, apresentavam uma intenção pedagógica com o estabelecimento de uma nova sociedade moderna urbano-industrial.

E é no contexto dessa trama social que se justificou a importância da Recreação Pública e dos Jardins de Recreio, por meio da intenção de propiciar às crianças ocupações sãs, com atividades que beneficiassem a saúde, a cidadania e a moralidade. Tratava-se de pensar a infância, desde a mais tenra idade, fomentando hábitos saudáveis e eliminando atitudes insalubres; resguardar as crianças da debilidade e das moléstias; construir e gerar um sistema de ação colaborativa capaz de conduzir os infantes para uma vida de prevenção e preservação. Esses eram os objetivos que faziam parte da incumbência do Estado em relação às suas intervenções no começo do século XX na cidade de Porto Alegre. Portanto, tais objetivos fomentaram a criação e a permanência do Serviço de Recreação Pública e os Jardins de Recreio na perspectiva da Educação Integral.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil**. 3ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- DALBEN, Andre; DANAILOF, Kátia. Natureza Urbana: parques infantis e escola ao ar livre em São Paulo (1930 – 1940). **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n.1, p. 163 – 177, 2009.
- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Rev. **Em Aberto**, v. 22, nº 80, p. 109-120, abr. 2008.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- BURKE, Peter. **O que é história Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- CERTEAU, Michel De. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Maria L.; MAZO, Janice Z.; STIGGER, Marco Paulo. A organização das praças de Desporto/Educação Física na cidade de Porto Alegre (1920-1940). **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.1-33, 2010.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: centro Educacional Carneiro Ribeiro. Salvador: MEC/INEP, 1969.

ERICKSON, Paul A.; MURPHY, Liam D. **História da Teoria Antropológica**. Petrópolis: Vozes, 2015.

FEIX, Eneida. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX**: a institucionalização da recreação pública. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

HARTOG, François. O tempo desorientado. Tempo e História “Como escrever a história da França?”. **Anos 90**, Porto Alegre, n.7, jul., 1997.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12ª. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LYRA, Vanessa B.; MAZO, Janice Z. “Os modernos métodos de ensino”: a criação dos cursos intensivos de Educação Física na capital sul-rio-grandense. **Do corpo: Ciências e Artes. Caxias do Sul**. V.1, nº1, p.1-17, jul./dez., 2011.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação, ASPHE**, Porto Alegre, v. 18, n.43, 2014.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. 2ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito Além do Espaço: por uma história cultural do urbano. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 8, nº16, p.279-290, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RAGO, Margareth. O efeito Foucault na historiografia brasileira. **Revista Tempo Social**, São Paulo, n. 7, 67-82, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

SOARES, Carmem. **Educação Física Raízes Europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem. **A Educação do Corpo e a Educação Física escolar**. Texto proferido na I Reunião Anual do PROEFE, UFMG, 2002.

STEPHANOU, Maria. **Práticas formativas da medicina: manuais de saúde e a formação para a urbanidade**. *Véritas*. Porto Alegre, v. 43, n. especial, p. 97-102, dez., 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, v.3, p.278-295.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.