

## Educação integral e a captura de tempos e espaços: uma análise dos jardins de recreio de Porto Alegre

### Resumo

Este artigo procura discutir inicialmente que a Educação Integral em jornada ampliada se apresenta como discussão vigorosa no campo das políticas educacionais da atualidade, bem como a noção de Educação Integral e integralidade. Atenta-se ao fato que é possível reconhecer que propostas que visavam à ocupação do tempo e da ociosidade de crianças, para além da jornada escolar mínima, já existiram e serviram de referência para a proposta atual de Educação Integral instituída no país, por meio do Programa Mais Educação. É realizada uma descrição e a análise da experiência de Educação Integral, acontecida nas praças de Porto Alegre, no começo do século XX, chamada de “Jardins de Recreio”. Utilizando-se a abordagem da História Cultural, as teorizações produzidas por Michel Foucault e pelo campo pós-estruturalista, realizou-se uma análise documental, procurando reconhecer algumas condições de possibilidades da implantação dessa experiência. Conclui-se que as praças, enquanto espaço público, integram, no período estudado, uma identidade desejada para a cidade: um espaço belo, moderno, higiênico e regrado. Um espaço que ocupasse e potencializasse a constituição de sujeitos, logo são vistas, na perspectiva estudada, enquanto estratégia de governo e regulação dos sujeitos

**Palavras-chave:** Educação Integral. Jardins de Recreio. Regulação

**Fabiana Gazzotti Mayboroda**  
f.mayboroda@gmail.com

**Rochele da Silva Santaiana**  
rochelesant@gmail.com

## Pensando sobre a educação integral

É importante pensar que o desejo de permear os sujeitos com uma Educação Integral é algo perseguido há muito pela humanidade, podendo ser dito que a noção de integralidade em educação se altera historicamente.

No livro de Werner Jaeger, intitulado “Paidéia: a formação do homem grego”, vemos, na Antiguidade Clássica, que a Paidéia grega trazia a discussão da formação do corpo e da alma. Embora não possa ser dito que é a Educação Integral que vemos contemporaneamente, essa ideia apresenta elementos que já dispunham uma forma de experienciar uma educação dos sujeitos que os transformasse em um ser mais integral. Jaeger cita que Protágoras representa assim essa 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). Esta seria uma concepção grega de formação dos sujeitos, segundo a qual existia a necessidade de atividades intelectuais, e também de físicas e de estéticas.

Percebe-se que a formação mais completa do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que dizem como ela deva acontecer. A humanidade há muito se questiona sobre como deveria se constituir essa formação e, certamente, não conseguiríamos aqui traçar todos os movimentos que pautaram essa temática. Podemos somente pontuar, quando trazemos os gregos, que essa discussão não é de agora, mas produzida historicamente.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento que ocorreu no Brasil, conduzido na década de 30 por educadores e intelectuais em defesa da escola pública, 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, 2010, p. 44). Podemos dizer que, assim como os pioneiros, o que se diz e espera é que a Educação Integral seja tomada como compromisso do Estado e que este ofereça os meios para que ela aconteça. Pelos estudos que fizemos, muitas das propostas de Educação Integral vieram de propostas governamentais, inclusive a atual,

materializada no Programa Mais Educação. Mas, nem sempre essa noção de integralidade encontrou aceitação pela sociedade ou convergência para suas práticas.

Vitor Paro, estudioso da área, realizou pesquisas e publicou diversos textos e artigos<sup>1</sup> sobre Educação Integral, em especial sobre os Cieps. Esse autor afirma categoricamente que “ou a educação é integral ou, então, não é educação.” (PARO, 2009, p. 14). Na base de seu questionamento, ele afirma que é preciso uma maior rigurosidade ao se pensar em educação e integralidade, que é necessário procurar entender o sujeito como construção histórica, feito a partir do que ele faz e do que ele produz. Paro problematiza que a atenção dada ao tempo de carga horária para que aconteça a Educação Integral se dá devido ao pouco investimento no estudo do conceito de educação integral. O ato de educar deveria considerar toda a formação integral de um sujeito escolar. Dessa forma, não seria preciso “levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta.” (PARO, 2009, p. 19).

Lígia Martha Coelho salienta que falar sobre Educação Integral significa “pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares.” (COELHO, 2009, p. 89). Talvez seja preciso cuidado para não tomar a Educação Integral como sinônimo de atividades como dança, arte, esporte, contudo, elas são importantes e fazem parte desta perspectiva. A autora ainda nos lembra que tal proposta poderia “abarcas a integração das disciplinas dentro do currículo escolar.” (MENEZES, 2009, p. 81). Ou seja, o que se faz na escola dita no período regular, com as disciplinas, também deveria ser uma formação integral e integradora, como alerta a pesquisadora.<sup>2</sup>

Vemos atualmente uma discussão vigorosa no campo das políticas educacionais da atualidade sobre a Educação Integral com jornada ampliada. Isso se deve à implementação, nas escolas públicas, do Programa Mais Educação, instituído pela

---

<sup>1</sup> Para quem tiver maior interesse nesse autor, sugerimos as publicações A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino público (1988), Viabilidade da escola pública de tempo integral (1988) e Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade (2009).

<sup>2</sup> Lígia Martha Coelho é professora da UNIRIO e pesquisadoras do NEEPHI – Núcleo de Estudos e Pesquisa Escola Pública em Horário Integral.

Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2. O programa surgiu tendo como vinculação inicial a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>3</sup> e emergiu como “estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.” (MOLL, 2012, p. 132). Isso pode ser reconhecido na própria portaria do Programa:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de rede. (BRASIL, 2007b).<sup>4</sup>

O Programa Mais Educação não se encontra vinculado à questão física e arquitetural da instituição escolar para que aconteça. Ele pode acontecer 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 da comunidade do entorno escolar. O Programa Mais Educação 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

---

<sup>3</sup> Em 2011, a SECAD passou a ser denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Atualmente, o programa Mais Educação encontra-se vinculado à SEB – Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Currículos e Educação Integral.

<sup>4</sup> Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007b, que institui o Programa Mais Educação.

Integral, quando expressa 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). O Programa Mais Educação, que se trata da estratégia atual do governo federal para a implantação de uma jornada ampliada nas escolas públicas, já se estende em todos os Estados brasileiros. Tal programa prevê, em suas orientações, que oficinas no contraturno podem ser realizadas em espaços fora da escola, tais como: praças, associações de bairro, salões de igreja, entre outros.

A autora nos convida a desnaturalizar o olhar de que as práticas de Educação Integral só possam ocorrer dentro do espaço físico da escola. 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, capital do Rio Grande do Sul. Tal proposta, guardadas suas contextualizações sócio-históricas, já trazia, em sua constituição embora não com o mesmo nome, a defesa pelo território educativo.

Tais análises nos levaram a compreender que, embora a implementação deste Programa Federal tenha trazido para as práticas escolares a discussão da Educação Integral contemporaneamente, existem experiências na história educacional que também defendiam tais ideias. Tais experiências já apontavam em suas práticas, discussões e fazeres como o tempo estendido e a utilização de outros espaços públicos, como o que iremos descrever na sequência.

### Retomando outros pensares

Ao analisar uma experiência de Educação de Tempo Integral, através de uma pesquisa historiográfica que procurou entender quais eram as condições de possibilidade e como funcionavam os jardins de recreio nas praças públicas de Porto Alegre, pretendemos divulgar fragmentos desta história. O estudo apoiou-se em autores da chamada “Nova História Cultural” (BURKE, 2004; CHARTIER, 2000). Apresenta, também,

um gotejamento, uma pequeníssima inspiração da genealogia foucaultiana, pois buscamos compreender as condições de possibilidade para realizar uma descrição dos “Jardins de Recreio”, fugindo do começo, porque a “genealogia não se opõe à história [...]. Ela se opõe à origem” (FOUCAULT, 2000, p.15). O autor nos convida a olhar a história sob outras lentes, não procurando um fundamento ou origem, mas focando na emergência e proveniência.

É pelo olhar da nova história que o historiador está “a caminho da história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante” (BURKE, 2004, p. 46). De inspiração histórica e do movimento dos *Annales*, procuramos estabelecer uma “interação fecunda entre a história e as ciências sociais” (BURKE, 2004, p.13). A abordagem da História Cultural marca um “visitar” do historiador por documentos diferenciados, pois considera uma “multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme [...] são, para a história nova, documentos de primeira ordem” (LE GOFF, 2001, p.28). Assim, foram realizadas visitas ao Centro de Memória do Esporte na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lá se encontram os arquivos visitados<sup>5</sup> e os analisados. Entre os arquivos analisados estão o Boletim Técnico Informativo número 5 (1953) e o Boletim Técnico número 7 (1953).

É, 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 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 tinham uma ideia de consolidar um projeto de modernização, do qual a Europa era o modelo.

<sup>5</sup> Documentos da Inspeção Estadual de Educação Física, arquivos de Lenea Gaelzer, registros do Primeiro Jogos Interpraças e diversos recortes de jornais (21/12/1945 – criação da APEF, 1º/05/1946 – Projeto: “Ordem da Palmeira”, 12/10/1946 – “Congresso Pan – Americano de Educação Física”.

A identidade desejada da urbe era ser um espaço belo, moderno, higiênico e regrado, constituindo num momento emergente do discurso da modernidade e da cidadania, justificando, assim, a intervenção estatal nos espaços públicos de lazer. As praças, antes das modificações urbanas, eram o espaço da liberdade dos movimentos e dos encontros. Porém, a partir da criação dos “jardins de recreio”, foram construídas estruturas físicas que marcaram fronteira, fazendo com que “[...] o cerceamento ou confinamento que evitando a dispersão dos corpos, os torna acessíveis à ação do poder.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2004, p.233). Assim, tal liberdade foi substituída pela intencionalidade pedagógica, regrada pela lógica da modernidade. Portanto, “[...] as construções e espaços do poder público poderá obedecer a uma intencionalidade enquanto projeto e concepção, distante das referências simbólicas que o seu uso e consumo elaborar” (PESAVENTO, 1995, p. 282).

Sob uma perspectiva higienista, a Associação Cristã de Moços realizou na cidade do Rio de Janeiro, o 1º Congresso Brasileiro de Hygiene, em 1923, “apresentando naquele congresso tese específica sobre a educação física” (SOARES, 1994, p.132). Já em Belo Horizonte, em 1924, realizou 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 Educação<sup>6</sup> (ABE). Esta associação era ligada à Educação e ao Sistema Escolar, mas outros espaços educativos também foram analisados. A ABE preconizava uma educação integral<sup>7</sup> 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

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> Um acontecimento marcante para a história da educação no Brasil foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e lançado pela ABE.

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).

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 Gaelzer<sup>8</sup>, 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, a necessidade de se ocupar um espaço institucional que é repleto de significados, onde 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 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-alegrenses 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 justapuzer 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.

Sob os raios da filosofia positivista, a Educação Física tinha como objetivo modelar o corpo, através dos exercícios físicos, para melhorar os padrões da raça, melhorando consequentemente a sociedade (CASTELLANI FILHO, 1988). O corpo passava, 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

---

<sup>8</sup>Conforme Boletim Técnico Informativo nº7 de 1953, o Sr. Frederico foi o diretor municipal dos Jardins de Recreio e Praças de Esportes da capital.



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”, “hygidez do corpo” (LYRA; MAZO, 2010, p.11). Dentro dessa perspectiva, a educação passa a moldar e estruturar um novo corpo mais adequado à modernidade. Desta forma, “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).

No início do século XX, surge, também, um discurso fatalista a respeito das dificuldades econômicas no Brasil. Segundo esse discurso, o Brasil era composto de raças inferiores, logo não poderia tornar-se forte. Assim, a democratização da saúde e da educação era necessária para que a sociedade adquirisse novos hábitos e atitudes, objetivando melhores condições de vida, pois, segundo Foucault (2005, p.126), os “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade, são o que podemos chamar as "disciplinas"”. Essas disciplinas são exercidas através dos corpos e da segurança que se exerce sobre a população. Logo, disciplinar é tanto a organização e a classificação dos conhecimentos, quanto domesticar os corpos e as vontades.

Logo, as praças tornaram-se espaços de segurança, onde se criou, organizou e se planejou um meio. Esse meio tinha a intenção de intervir sobre a população e seus corpos. Portanto, percebe-se uma série de mecanismos de segurança – população – governo que tornou-se a política pública da recreação em Porto Alegre no início do século XX.

## Um mergulho nos Jardins de Recreio

Foi através do discurso da modernidade que se construiu um novo imaginário<sup>9</sup> social para a cidade. Um novo sujeito urbano passa a ser constituído “[...] na articulação complexa de discursos e práticas, que podem ser pedagógicos, médicos,

---

<sup>9</sup> Segundo Pesavento, imaginário é um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que atribuem significado às coisas (1995).

terapêuticos, entre outros, historicamente engendrados, que instauram modos de conhecimento de si” (STEPHANOU, 1998, p.97). Logo, segundo o documento analisado<sup>10</sup>, 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 desenvolverá o corpo e a mente, ampliando a sua vida social em um convívio conduzido entre os seus companheiros e folguedos”. 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.

Foi, na Praça General Osório que se criou o “1º Jardim de Recreio”. Este possuía salas de aulas para o jardim de infância, área externa com brinquedos de balanço, escorregador, gangorra, tanque de patinhar, canchas de bola ao cesto, volley-ball, baseball e biblioteca. Conforme o Boletim Técnico número 07, criou-se os jardins de recreio dentro das praças públicas, pois tão importante quanto às aulas nas escolas “[...] o aluno deve empregar cinqüenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza”. Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas foram, então, construídas perto de instituições escolares<sup>11</sup>. Nessas praças havia aparelhos de ginásticas, canchas, gramados para esportes, além de pavilhões para área administrativa e social. Segundo o relatório, a frequência mensal passava de vinte e cinco mil jovens e crianças, sendo que a população da capital era de trezentos mil habitantes.

<sup>10</sup>Boletim Técnico Informativo, n°7 de 1953 encontra-se disponível no Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da UFRGS, sob a coordenação da professora Doutora Silvana VilodreGoellner.

<sup>11</sup>“Jardim de Recreio n°1, 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 n°2, localizado na praça General Pinheiro Machado, fica ao lado do Collegio e Seminário Evangélico e duas quadras do ColegioMethodista. O Jardim de Recreio n°3, que ocupa a praça Florida, fica ao lado do futuro Collegio da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea. O Jardim de Recreio n°4, 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.” (1953, p.3).

As atividades eram organizadas por faixa etária. No matutino eram atendidas as crianças em idade pré-escolar, no vespertino, ao terminarem as aulas, os jovens tinham um instrutor que organizava programas específicos de jogos. Já no turno da noite, todas as tarefas eram voltadas para a classe laboriosa.

Os jardins de recreio tinham a intenção de melhorar o aproveitamento das horas de lazer, educando as crianças “[...] através de lições morais e cívicas”. Havia um grande elo entre a parte educacional e o Serviço de Recreação Pública, comprovado em entrevista ao Diário de Notícias, em 31 de março de 1929, em que Frederico Gaelzer relata: “Quando um país quer revelar a medida do seu progresso, do alcance de suas instituições, do valor da 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). Também narrava os jardins como sendo um lugar de formação para a cidadania de uma nova sociedade, proporcionando as crianças um lugar seguro,

Impedindo-as do perambular ocioso pelas ruas e colocando-as em contacto diário com outras crianças dentro de um ambiente apropriado a essa idade, estão os parques infantis, contribuindo enormemente para a formação do cidadão ideal do mundo que há de vir (1953, p.8).

Pode-se concluir, através da leitura deste excerto do documento de 1953, que havia um discurso em relação aos riscos da rua. Logo, analisando sob a perspectiva foucaultiana, os jardins de recreio tornaram-se espaços que possibilitaram às crianças e aos jovens uma exposição mínima aos perigos narrados, prendendo-os, assim, no interior dos dispositivos de governo presentes na sociedade do bem-estar social.

E é neste espaço disciplinar, denominado jardins de recreio, que foi planejada e moldada cada área e lugar. Segundo o Boletim Técnico Informativo nº5<sup>12</sup>, de 1953, a construção das praças de Recreação nem sempre era em uma área ideal. Logo,

sempre constatamos variantes nos tamanhos e acidentes dos terrenos. Devemos, entretanto, formar doutrina quanto à utilização eficiente de suas instalações. Com êste fim convém estabelecer-se uma classificação

---

<sup>12</sup>Maiores informações podem ser encontrados no site do Centro de Memória do Esporte: <http://www6.ufrgs.br/esef/ceme/>.

de acordo com a sua importância e possibilidade em servir a comuna que a cerca (p.1).

### Considerações ainda que provisórias

Entendendo os Jardins de Recreio como um espaço de circulação de discursos, percebe-se que a praça, através de suas práticas discursivas, fez circular verdades, constituindo formas de ser, pensar e agir. Deste modo, não podemos considerar o tempo como um elemento neutro, inocente e desinteressado na organização e distribuição de tarefas, nele estão implicadas relações que vêm a ser considerada como válida e legítima. O tempo passa a ser uma ferramenta pedagógica e cabe ao aluno uma pseudo liberdade de escolha, que é “[...] exercida exclusivamente para escolher entre possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas” (LAZZARATO, 2006, p.101-102).

Neste trabalho, pensamos que a Educação Integral também pode ser tomada como uma estratégia da governamentalidade neoliberal, como captura do tempo, da ociosidade e da constituição do sujeito aluno contemporâneo. O que queremos dizer é que ela também pode ser pensada como regulação de uma comunidade escolar e local; com isso não dizemos de sua positividade ou negatividade, e sim de sua produtividade. Instituído subjetivamente um processo civilizatório dos sujeitos em comunidades de vulnerabilidade social, onde o gerenciamento do risco é necessário, se tem mais do que quatro horas diárias para investir na condução das condutas dos mesmos.

Educação Integral pode ser entendida, então, enquanto uma concepção educativa de priorizar as aprendizagens dos sujeitos em diversas áreas, mas, para que isso aconteça, é necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo para que, além das quatro horas de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas. Talvez por isso, ao falar em Educação Integral se fale em escola de Tempo Integral como sendo seu sinônimo, o que acreditamos que não o seja o adequado. Contudo, para que a primeira aconteça a jornada ampliada se torna necessária. Obviamente que somente a jornada ampliada não é garantia de uma formação integral dos sujeitos, pois a mesma

pode acabar se tornando mera ocupação de tempo do aluno, ou ser tomada somente como uma socialização no espaço escolar. Caberia, assim, a pergunta: é possível alcançar tal formação?

## Referências

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. 122p.

**Boletim Técnico Informativo (Serviço de Recreação Pública)**, número 5, Porto Alegre, 1953.

**Boletim Técnico Informativo (Serviço de Recreação Pública)**, número 7, Porto Alegre, 1953.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2008.

BURKE, Peter. **O que é história Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural - entre práticas e representações**. 2ª Lisboa: DIFEL/Bertrand, 2000.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História (s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

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

FEIX, Eneida. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública**. 108 f. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em

Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, PPGCMH/UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

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

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30ª. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**; tradução Eduardo Brandão e Claudia Berliner, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1413p.

**Jornal Diário de Notícias**, Porto Alegre, 31 de março de 1929.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3ª. Campinas: UNICAMP, 2003.

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

MENEZES, Janaína S. S. Educação Integral & Tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha da Costa (org.). **Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, R.J.: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. 240p.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha da Costa (org.). **Educação**

**Integral em tempo integral:** estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ.: DP et Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. 240p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Muito Além do Espaço: por uma história cultural do urbano.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 8, n°16, p.279-290, 1995.

SOARES, Carmem. **Educação Física Raízes Européias 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.** Veritas. Porto Alegre, v. 43, n. especial, p. 97-102, dez., 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Os Meninos.** Educação e Realidade. Porto Alegre, n. 29, p. 229-239, jan/jun., 2004.