

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

TIAGO HENRIQUE MENDES

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
E EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões
acerca das contradições

**CAMPINAS
2007**

TIAGO HENRIQUE MENDES

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
E EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões
acerca das contradições

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Graduação da
Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de
Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Helena Altmann

**CAMPINAS
2007**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

M522e Mendes, Tiago Henrique.
Escola de tempo integral e educação física: reflexões acerca das
contradições / Tiago Henrique Mendes. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador(a): Helena Altmann.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Escola de tempo integral. I.
Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física. III. Título.

asm/fef

TIAGO HENRIQUE MENDES

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
E EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões
acerca das contradições

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Tiago Henrique Mendes e aprovado pela Comissão julgadora em 29/11/2007.

Helena Altmann
Orientadora

Luiz Carlos de Freitas
Banca examinadora

CAMPINAS
2007

*Dedico este trabalho a todas as crianças
e a todos os jovens que percorrem,
muitas vezes sem saber porquê, os
caminhos do tempo que adentram as
portas e portões de suas escolas,
sendo, inevitavelmente, moldadas(os),
persuadidas(os), dominadas(os),
formadas(os) ou informadas(os) apenas,
enfim, incrementando-se ou
enfraquecendo-se como classe social.*

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus pelas oportunidades que tem me proporcionado, pela sabedoria que tem me concedido, pelas pessoas que tem colo cado ao meu lado a me auxiliar e suportar tal qual anjos, e também pelos fardos que depositastes sobre minhas costas, pois sempre soube que os pesos destes nunca foram além dos que eu pudesse carregar...

Aos meus pais, Luiz e Izaltina, por me amarem incondicionalmente, a ponto de abrirem mão de suas próprias vontades e desejos para me conceder o imenso privilégio de estudar. Amo muito vocês...

A toda minha família que sempre esteve ao meu lado me apoiando e nunca deixando de acreditar em mim... obrigado!

À minha querida Aline pelos momentos de carinho, calma e zelo, seja em circunstâncias ditosas ou em tribulações. Você sempre soube dizer as palavras perfeitas nas horas corretas...

Aos colegas de graduação pelos momentos de estudos, trabalhos e, principalmente, pelas brincadeiras, risadas e conversas jogadas fora... “Talha” (Thiago), “Katininha” (Karina), Pollyana, Sayuri (Áurea) e tantos(as) outros(as)... vocês são muito especiais...

De maneira singular, agradeço a Ana Cristina, menina esperta e bastante exigente, que por infindáveis horas esteve ao meu lado como a irmã que nunca tive. Quantas idéias, discussões, risos, choros que passamos juntos sem, em momento algum, abalar nossa amizade. Você tem um lugarzinho muito especial em meu coração!

Assim também o faço ao Rafael, rapaz honesto e sempre racional, que sempre tinha um conselho ou a mão ao alcance para me auxiliar seja qual momento fosse. Com quem tive o imenso prazer de ter como companheiro de trabalho e de outras tantas provas que surgiram em nossos caminhos. Garanto-lhe que estás guardado no lado esquerdo do peito...

A Helena Altmann, minha orientadora, pelas palavras sábias em momentos que me achava perdido, pela imensa paciência de me responder cada dúvida, cada inquietação e por conceder-me a honra de ser seu orientando e companheiro de trabalho durante a disciplina Educação Motora I. Obrigado por tudo!

Ao professor Luiz Carlos de Freitas, que compõe a banca examinadora, pela disponibilidade para avaliar este trabalho, assim como por aceitar ouvir -me quando explanava meu trabalho e pelas críticas bastante construtivas...

A todos(as) professores(as) da Faculdade de Educação Física assim como os(as) da Faculdade de Educação que souberam, de maneira excepcional, cultivar dúvidas em minha mente. Tenho orgulho de ter tido o incomensurável prazer de estar com vocês...

Agradeço a direção da Escola de Tempo Integral que abriu as portas para eu realizar minha pesquisa. Pelos(as) professores(as) desta instituição que sempre se mostraram interessados(as) em me ajudar e ensinar como as coisas realmente acontecem...

À Flavia e ao Rodrigo, pela ajuda na elaboração do Abstract, apesar de tantos outros afazeres cederam momentos preciosos para auxiliar -me...

Agradeço, enfim, a todos(as) aqueles(as) que, durante estes últimos quatro anos, estiveram presentes mais, ou menos, intensamente em minha vida, no entanto, souberam deixar cada qual suas próprias marcas em meu viver, ajudando -me a concretizar cada passo, obter cada conquista, aprender com cada derrota ou decepção, ou apenas acompanhando-me em momentos difíceis... Obrigado a todos(as) vocês!

*Escrever é estar no extremo
de si mesmo, e quem está
assim se exercendo nessa
nudez, a mais nua que há,
tem pudor de que outros vejam
o que deve haver de esgar,
de tiques, de gestos falhos,
de pouco espetacular
na torta visão de uma alma
no pleno estertor de criar.*

João Cabral de Melo Neto / Escrever

MENDES, Tiago Henrique. **Educação Física e Escola de Tempo Integral: reflexões acerca das contradições**. 2007. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Resumo

A educação integral, expressão advogada pelas idéias escolanovistas, ressurge como âmbito de diversos questionamentos que tratam da implementação do Projeto Escola de Tempo Integral, no ano de 2006, em mais de 500 escolas públicas de ensino fundamental dentro do Estado de São Paulo. Firmada em objetivos que visavam suprir tanto necessidades básicas, quanto educacionais, além de fomentar as oportunidades de socialização e a participação da comunidade dentro do contexto escolar com o pretexto de construção da cidadania, a Escola de Tempo Integral provê um notável alargamento de suas funções, dentre as quais, a cura de mazelas que a atual organização capitalista da sociedade produz, ou seja, uma miséria material, moral, intelectual e cultural da classe trabalhadora, a “corja” da sociedade, pois a esta são destinadas às Escolas de Tempo Integral. Assim sendo, procuramos edificar esta pesquisa sobre um referencial teórico que bastasse aos questionamentos sobre a atual proposta de ampliação da jornada escolar. Além de escasso, este referencial se mostrou bastante antigo, no entanto, as reflexões encontradas foram facilmente adaptadas ao atual contexto em que o aumento de tempo de escolarização se dá, sugerindo analogias entre os projetos que se apropriaram desta questão. Para além deste referencial teórico, observações foram feitas durante visitas a uma instituição escolar de tempo integral da cidade de Campinas a fim de nos reportarmos a argumentos plausíveis, não cometendo o equívoco de aqui versar sobre algo que não corresponda ao *acontecer escolar* de uma Escola de Tempo Integral. O caráter etnográfico foi adotado no intuito de prover sustentação à prática do trabalho de campo. A Educação Física se insere neste projeto como Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, acontecendo em três horas/aulas semanais além das duas horas/aulas semanais de Educação Física pertencentes ao currículo básico do ensino fundamental. Cabe, portanto, a este trabalho questionar sobre possíveis distanciamentos entre o discurso do projeto de lei que propõe a Escola de Tempo Integral e a sua concretização dentro de uma escola, seja referente a uma Oficina Curricular específica ou ao projeto como um todo, tratando, pois, das dificuldades, dos dilemas, dos conflitos, das conquistas, das contradições, do dito e não dito dentro dos muros que vestem a instituição escolar.

Palavras-chaves: Educação; Educação Física; Escola de Tempo Integral.

MENDES, Tiago Henrique. **Physical Education and Full-Time School: reflections on the contradictions.** 2007. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Abstract

The integral education, expression lawyer for ideas of New School, resurfaces as a core of several dealing with the implementation of Full-Time School Project, in the year of 2006, more than 500 public schools of basic education in the state of São Paulo . It signed in objective aimed at supplying both basic needs as education, and foster opportunities for socialization and participation within the context of the community school on the pretext of building citizenship, the Full-Time School provides a notable expansion of its functions, among which, the healing of disease that the current capitalist organization of society produces, or a misery material, moral, intellectual and cultural life of the working class, the “ignorant” society, as this is aimed at Full-Time Schools. Therefore, trying build this search for a reference book that enough questions on the current proposal for extending the school day. Besides scarce, this benchmark showed quite old, however, the reflections were found easily adapted to the current context in which the increase of time of schooling occurs, suggesting similarities between the projects that seized of this issue. In addition to this reference book, observations were made during visits to a school full-time institution in the city of Campinas in order to report to plausible arguments, not committing the mistake of here relate to something that does not correspond to *happen school* of Full-Time School. The character ethnographic was adopted in order to provide support to the practice of the fieldwork. The Physical Education falls on this project as Office of Curricular Activities and Motor Sports, going on three hours/weekly lessons beyond the two hours/week for Physical Education classes belonging to the basic curriculum of basic education. It fell, then, this work questioning about possible to move away between the speech of the draft law proposes that the Full-Time School and its implementation within a school, is referri ng to a specific Curriculum Workshop or the project as a whole, treating, because , the difficulties, dilemmas, conflicts, the achievements of contradictions, said and not said within the walls that wear the educational institution.

Keywords: Education; Physical Education; Full-Time School.

Lista de abreviaturas e siglas

ETI	Escola de Tempo Integral
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEE	Programa Especial de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
SecEduSP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
CASA	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Sumário

Apresentação	11
1. Introdução	12
2. A Escola de Tempo Integral ao longo do tempo	14
2.1. Outras experiências com escolas de tempo integral	14
2.2. O atual Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo	17
3. Descrição da pesquisa	22
3.1. Sobre a etnografia	22
3.2. Minha experiência como pesquisador na Escola de Tempo Integral	23
4. Uma Escola de Tempo Integral no Município de Campinas	26
4.1. Descrição da ETI	26
4.2. Clientela	28
4.3. Organização curricular e espaços	29
4.4. Recreios e intervalos de almoço	30
4.4.1. Alimentação	32
4.4.2. “Liberdade” e violência	34
4.4.3. Questões de gênero e sexualidade	41
5. Nova configuração dos tempos e espaços	46
5.1. Aulas do currículo básico e Oficinas Curriculares	46
5.2. Educação Física	48
5.2.1. Conteúdos	49
5.2.2. Aulas	51
5.2.3. E na Escola de Tempo Integral?	55
5.3. Educação, alimentação, proteção, confinamento... depósito?!	57
6. Considerações finais	60
Referências bibliográficas	66

Apresentação

Errôneo seria afirmar que, hoje, o indivíduo que aqui vos apresenta é o mesmo que outrora adentrara, aos 18 anos, no curso de Educação Física. Como sou diferente... Não apenas pelas idéias que formei durante minha graduação, mas sim pelas idéias, ações, tempos e emoções que me formaram durante estes quatro anos. Pelos(as) amigos(as) que ajudaram, sorriram, choraram, discutiram e até brigaram, mas sempre continuaram amigos(as). Pelos(as) professores(as) que dedicaram incansáveis horas a nos explicar, ensinar, reexplicar, e ainda assim nos davam 4.9... Alguém tem idéia o que é um 4.9 em uma prova de Anatomia?

Horas e mais horas debruçados sobre livros e textos, pelejando para entender aquilo que ali se encontrava frente aos meus olhos, sem compreender, no entanto, na maioria dos casos, o porquê de tudo aquilo. Não conseguia ainda enxergar o que estava para além das provas, dos trabalhos e seminários, ou seja, como que tudo aquilo suportaria o meu agir, meu pensar, meu indagar, meu aceitar...

Era como se alguém ou algo tivesse subvertido meu eu e no lugar plantado uma grande árvore da qual emanavam infindáveis brotos de dúvidas. Estes, por sua vez, germinavam e me contestavam por soluções que não estavam ao meu alcance.

As dúvidas me guiaram por caminhos nos quais encontrei inúmeras soluções, no entanto, nestes mesmos caminhos, pude também encontrar tantas outras dúvidas. Um destes caminhos, ou seria uma destas dúvidas? Enfim, um destes caminhos duvidosos me levou até a escola, instituição esta pela qual me apaixonei. Desta maneira a Educação Física escolar tornou-se então alvo de minhas inquietações, entretecendo ambas paixões.

Alegrias, tristezas, angústias e muita, muita satisfação. Tantos sentimentos que se foram, que partiram, contudo, me lembro de um dia ter ouvido que para toda amarga experiência havemos de encontrar um ramo restaurador. Vejo, então, que é assim que nos tornamos melhores a cada dia, tornando-nos diferentes. Findo, pois, com uma frase que fora elaborada em sala: “a diferencia é a essência do humano” (Ana Cristina Cezar Vilhena, Rafael Stein Pizani, Tiago Henrique Mendes, 2006).

1. Introdução

Jamais chegaremos a resolver os problemas do Brasil sem um trabalho educacional de base, que assegure o preparo profissional e a esperança no futuro. Nesse cenário é que desponta a importância do educador, a quem nos unimos fielmente na consecução desse objetivo, com os olhos voltados para uma nova escola, para uma nova sociedade, para um novo Brasil.

Victor Civita¹

Atualmente, ao versar sobre a Escola de Tempo Integral (ETI), torna-se imprescindível remeter-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, uma vez que esta traz em alguns de seus artigos o respaldo legal que desencadearia o fomento de escolas que funcionariam com uma jornada ampliada. Eis o que estes artigos apontam sobre a extensão da escolaridade:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, artigos 34º e 87º, grifos nosso).

Tive contato com estes artigos durante uma disciplina de políticas educacionais no primeiro semestre de 2006, momento este em que se iniciava a implantação da ETI no Estado de São Paulo. Foi neste período que me surgiu o interesse acerca desta nova organização escolar que estava sendo posta em centenas de instituições escolares em todo o Estado. Assim, realizei, junto de outros(as) colegas de turma, um trabalho para a disciplina supracitada no qual algumas visitas foram feitas à uma ETI da cidade de Campinas

Durante estas visitas, muitas inquietações foram tomando vida em

¹ Criador do grupo de comunicação Abril, em 1950.

minha mente devido à situação com a qual me deparei dentro da ETI. As constatações, ainda que superficiais, obtidas durante as breves observações realizadas em 2006, demonstram haver um distanciamento entre o que prevê o Projeto Escola de Tempo Integral e o *acontecer escolar*² de uma ETI.

Nesse sentido, essa pesquisa pretende estudar as possibilidades concretas de implementação dessa proposta, analisando seus limites e possibilidades. Para isso, o trabalho se encontra dividido em quatro grandes blocos, sendo: *A Escola de Tempo Integral ao longo do tempo*, no qual se encontra um retrospecto acerca de outros momentos em que fora pensado, no Brasil, uma escola de jornada integral, assim como uma explanação da atual proposta de ampliação do tempo de escolarização do Estado de São Paulo, o Projeto Escola de Tempo Integral; *Descrição da pesquisa*, que traz pontos a respeito da etnografia, uma vez que este trabalho se apresenta como uma pesquisa de caráter etnográfico, trazendo, também, reflexões sobre minha experiência como pesquisador dentro da ETI; *Uma Escola de Tempo Integral no Município de Campinas*, onde fazemos uma descrição mais aprofundada da ETI em questão, discorrendo sobre alguns tópicos tais como clientela, organização curricular e espaços, recreios e intervalos de almoço, dentre outros, erigindo reflexões que se mostram pertinentes ao *acontecer escolar* desta instituição escolar; *Nova configuração dos tempos e espaços*, que tratará da nova formatação que a ampliação da jornada escolar impõe às instituições de ensino no que diz respeito ao seu tempo e seu espaço, assinalando, pois, as funções que a escola estaria assumindo a partir de sua nomeação como uma Escola de Tempo Integral.

Assim sendo, cabe-nos contestar sobre a função mor sobre a qual a ETI se consolida, seus avanços e retrocessos, atentando ainda à Educação Física que se mostra (ou não) presente dentro desta instituição escolar, indagando, enfim: como a Educação Física vem sendo trabalhada e qual a sua relevância dentro da ETI?

² Entende-se por *acontecer escolar*, as situações, os dizeres e as ações que permeiam a instituição escolar, não restringindo-se apenas às atividades de cunho pedagógico, mas perpassando por todos os momentos do tempo escolar – horário de entrada, formação de filas, momento das aulas, recreios, horários de almoço, saídas das salas de aula, horário de saída, dentre outros.

2. A Escola de Tempo Integral ao longo do tempo

Os questionamentos que tratam da extensão da jornada escolar para período integral não podem ser considerados como uma temática recente. Momentos distintos de nossa sociedade puderam presenciar essa prática de aumento da permanência. Assim sendo, compreendemos que as propostas das escolas de tempo integral possuem uma

[...] história própria bastante definida, alimentada por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico. (ARROYO, 1988, p. 4).

As reflexões a seguir irão abordar os momentos em que as escolas passaram por este processo de extensão de sua jornada, assim como a atual proposta de ampliação do tempo de escolarização do Estado de São Paulo.

2.1. Outras experiências com escolas de tempo integral

Em 1985, surge o Programa Especial de Educação (PPE) no Estado do Rio de Janeiro, como resposta governamental aos desafios que o ensino estava enfrentando, tendo como objetivo ensinar “todas as crianças a ler, escrever e contar, no devido tempo” (RIBEIRO, 1985, p. 35). Para alcançar tal objetivo, o Governo do Rio de Janeiro propõe diversas metas dentre as quais a construção de 500 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), espaços estes em que as práticas se davam em período integral.

Para além do currículo básico que encontramos nas escolas de ensino fundamental de hoje em dia, os CIEPs ofereciam “sessões de Estudo Dirigido, [...] atividades como esporte e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno” (RIBEIRO, 1986, p. 42), assim como prestava assistência médico-odontológica, fornecia quatro refeições, banho todos os

dias e, também, moradia à crianças temporariamente desassistidas, permanecendo nos CIEPs em grupos de até 12 meninos ou 12 meninas. (RIBEIRO, 1986). Não foram encontradas pesquisas que avaliassem se esses objetivos propostos a essas escolas foram atingidos ou não.

Outra ocasião em que a questão da Escola de Tempo Integral tornou a ser discutida foi na criação do PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), desenvolvido no Estado de São Paulo, em 1986, que visava o “atendimento de crianças fora do período normal de escolarização” (PARO et al, 1988a, p. 135), uma vez que, muitas delas “não tinham com quem ficar ou em que se ocupar enquanto não estavam na escola” (PARO et al, 1988a, p. 136), pois não eram assistidas pela família, em virtude do trabalho dos pais.

O PROFIC fomentou a criação de diversos projetos que viam abso rver tais crianças no período oposto aos estudos. Dentre eles a criação de Centros Comunitários onde aconteciam ações tal como palestras sobre assuntos inerentes à comunidade, cursos sobre diversos temas, atividades de recreação e lazer, campanhas educativas, dentre outras. Outro projeto foi o Centro de Iniciação ao Trabalho, que oferecia oportunidade às crianças de se exercitarem em atividades pré-profissionalizantes de caráter não-formal, além de tirá-los das ruas. Diversos outros projetos foram criados envolvendo diversas áreas como as artes, bibliotecas circulantes, e outras, conservando o objetivo de propor às crianças e jovens ocupações fora do período escolar.

Porém, antes mesmo da criação de programas como os anteriormente citados, já na década de vinte, alguns questionamentos se mostravam presentes, ainda não necessariamente ligados ao período integral, mas que, segundo Paro et al (1988a), já apontavam para a idéia de que algumas necessidades da população deveriam ser supridas pela educação: “Aparecem aí os primeiros elementos geradores do que, na década de cinquenta, delinear-se-ia como uma proposta de educação em período integral” (PARO et al, 1988a, p. 189).

Nessa época, encontramos em vigência o movimento denominado por Jorge Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”. A característica preponderante deste movimento diz respeito “a supervalorização da educação como fator capaz de

resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do País” (PARO et al, 1988a, p. 189), configurando-se, pois, como

[...] um movimento marcadamente quantitativo que, identificando a educação como o principal problema nacional, propugnava pela publicização do ensino (principalmente o primário), imputando ao Estado a obrigação de abrir as portas das escolas para uma população que a estas não tinha acesso. (PARO et al, 1988a, p. 189).

No final dos anos vinte, o movimento denominado “otimismo pedagógico” (NAGLE, 1974) ascendeu em contraste ao “entusiasmo pela educação”, envolvendo suas preocupações à questão da qualidade e do ensino das escolas. Esse movimento processou de forma sistemática a inserção no âmbito da educação brasileira das idéias da Escola Nova³ (PARO et al, 1988a, p. 189).

Na década de cinqüenta, tanto as preocupações de caráter quantitativo – “entusiasmo pela educação” – quanto qualitativo – “otimismo pedagógico” – são as mesmas da década de vinte, no entanto, ameniza-se tal polarização, preconizando-se, ainda pelo viés das bases escolanovistas, que a escola pública viesse constituir-se “não apenas como local de *instrução*, mas também como local de *formação* integral, com ênfase nesta última” (PARO et al, 1988a, p. 191, grifos do autor). Em vista disso, instalou-se, em 1950, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), idealizado por Anísio Teixeira, com a intenção de implantar uma escola que funcionasse em período integral e que estivesse voltada para a formação do cidadão. Os objetivos gerais desta instituição educacional se mostram da seguinte maneira:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (ÉBOLI apud PARO et al, 1988a, p. 191).

³ “Contraoando-se a chamada “escola tradicional” e considerando que não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, o escolanovismo advoga uma formulação interna da escola de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma “educação integral” que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão. Mas o adjetivo “integral” ainda não diz respeito à extensão do período de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa”. (PARO et al, 1988a, p.189).

Atualmente, novas propostas de educação em tempo integral têm brotado a partir de uma conjuntura que vem depositar sobre tais instituições funções que se caracterizam pautadas em transtornos que a sociedade vem sofrendo, como por exemplo, violência, consumo de drogas, crianças abandonadas nas ruas, problemas de alimentação e saúde, dentre outros, acabando, por fim, estes, sobrepondo-se à dimensão pedagógica que a escola deveria assumir.

Assim sendo, cabe questionar se o fato de prolongar o tempo de permanência na escola, a partir do sistema educacional que dispomos no momento, é uma forma de suprir as lacunas que o atual sistema propicia ou se esta seria uma forma de oferecer educação deficitária em dobro, porém, sem demonstrar que nada se tem feito para suprir tais lacunas.

Dessa maneira, podemos levantar alguns questionamentos, a partir de Paro et al (1988b): será que há uma escolaridade que se mostra passível de ser estendida? Ou ainda, será que podemos inferir, baseando-se em Coelho e Cavaliere (2002), que a qualidade do processo ensino/aprendizagem está relacionada apenas a quantidade do tempo diário de escolarização, proporcionando, desta maneira, maiores possibilidades de a escola oferecer mais do que o simples aprender ler, escrever e contar?

2.2 O atual Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo

Em dezembro de 2005, o Governo do Estado de São Paulo aprovou a Resolução da Secretaria da Educação nº 89, dispondo esta sobre o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), considerando a importância de oferecer aos alunos do ensino fundamental a oportunidade de estender o tempo de permanência na escola, valendo-se de atividades que ampliem suas possibilidades de aprender. Para isso, haveria um enriquecimento do currículo básico, exploração de temas transversais, assim como situações que viriam favorecer o aprimoramento pessoal, social e cultural dos indivíduos envolvidos.

A partir desta data, mais de 500 escolas de ensino fundamental da rede

pública, que pertenciam às 90 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, foram pré - selecionadas, sendo que, atualmente, 512⁴ estão em funcionamento, em período integral, por todo Estado. Deste total de escolas, há aquelas que atendem apenas de 1^a à 4^a série (ciclo I) ou então apenas de 5^a à 8^a (ciclo II), todavia, há também as que atendem ambos os ciclos do ensino fundamental, as que atendem o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio e, por fim, as que atendem os dois ciclos do ensino fundamental e o ensino médio, no entanto, o ensino médio não é trabalhado em tempo integral, restringindo-se, portanto, à apenas um período.

Os critérios de adesão ao Projeto Escola de Tempo Integral estão expressos no parágrafo único do artigo 3º da Resolução supracitada, sendo: “espaço físico compatível com o número de alunos e de salas de aula para funcionamento em período integral [e] intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho Escolar”, sendo que tais escolas estariam “inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas”.

Foi então, em 2006, que as ETIs iniciaram seus trabalhos, possuindo uma jornada de 9 horas diárias divididas em dois turnos – manhã e tarde – e carga horária de 45 aulas semanais, dispondo de uma organização curricular que se dava de maneira a compreender “o currículo básico do ensino fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular” (SÃO PAULO, 2006b, artigo 2º). Havia ainda, dentro desta jornada diária de 9 horas diárias, um recreio de vinte minutos em cada turno e um intervalo de almoço de uma hora.

As aulas se iniciam às 7h00 para ambos os ciclos do ensino fundamental. O horário de saída também é o mesmo para todos(as) alunos(as) do período integral, ou seja, 16h10. O que diferi são os horários em que acontecem os recreios e os intervalos de almoço, não havendo, portanto, contato entre os indivíduos de diferentes ciclos.

No que diz respeito às aulas do currículo básico e às oficinas de enriquecimento curricular, estas são organizadas de maneira a melhor se adequarem à realidade escolar e social em que o projeto venha ser inserido. Para isso, os quadros I e

⁴ Dados obtidos no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 24 set. 2007.

II, dispostos a seguir, são uma adaptação dos anexos das Resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SecEduSP) nº 07 e nº 77, ambas de 2006, que propõem alguns exemplos de diferentes matrizes para estruturação da organização curricular da Escola de Tempo Integral. As adaptações foram feitas de maneira a explicitar as informações contidas nos anexos supracitados de uma forma mais didática e em um número reduzido de quadros. O conteúdo dos quadros permanece o mesmo do original.

Quadro I
Organização da Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental (ciclo I).

		Componentes curriculares	Séries/aulas				
			1ª	2ª	3ª	4ª	
Manhã: 7h00 às 11h30 Recreio: 20min	Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	7	7	7	7
			Educação Artística	2	2	2	2
			Educação Física	2	2	2	2
			História	2	2	2	2
			Geografia	2	2	2	2
			Matemática	7	7	7	7
			Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
		Total	25	25	25	25	
Almoço: 11h30 às 12h30							
Tarde: 12h30 às 16h10 Recreio: 20min	Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa	2	2	2	2	
		Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	3	3	3	3
			Experiências Matemáticas	3	3	3	3
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	1	1	1
			Informática Educacional	2	2	2	2
		Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
			Artes Visuais				
			Música				
		Atividades Esportivas e Motoras	Dança	3	3	3	3
			Esporte				
			Ginástica				
		Atividades de Participação Social	Jogo	3	3	3	3
			Saúde e Qualidade de Vida				
			Filosofia				
				Empreendedorismo Social			
Total			20	20	20	20	
Total			45	45	45	45	

(Adaptado de SÃO PAULO, 2006a, 2006b).

Quadro II
Organização da Escola de Tempo Integral – Ensino Fundamental (ciclo II).

			Componentes curriculares	Séries/aulas			
				5ª	6ª	7ª	8ª
Manhã: 7h00 às 12h20	Currículo Básico	Base Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	6	6	6	6
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	2	2	2
			Educação Artística	2	2	2	2
			Educação Física	2	2	2	2
			História	3	3	3	3
			Geografia	3	3	3	3
			Matemática	5	5	5	5
			Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
			Ensino Religioso	-	-	-	1
			Recreio: 20min	Oficinas Curriculares	Orientação para estudo e pesquisa		1
Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura	2			2	2	2
Total					30	30	30
Almoço: 12h20 às 13h20							
Tarde: 13h20 às 16h10	Oficinas Curriculares	Atividades de Linguagem e de Matemática	Experiências Matemáticas	5	5	5	5
			Língua Estrangeira Moderna - Espanhol*				
			Informática Educacional				
		Atividades Artísticas	Teatro	3	3	3	3
			Artes Visuais				
			Música				
			Dança				
		Atividades Esportivas e Motoras	Esporte	3	3	3	3
			Ginástica				
			Jogo				
Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida	4	4	4	4		
	Filosofia						
	Empreendedorismo Social						
Total			15	15	15	15	
Total			45	45	45	45	

* A carga horária de Língua Estrangeira Moderna - Espanhol, quando incluída, será de uma hora semanal. (Adaptado de SÃO PAULO, 2006a, 2006b).

Podemos observar nos quadros acima que os Componentes Curriculares estão dispostos em dois grandes blocos – Currículo Básico e Oficinas Curriculares – subdivididos, conforme seus conteúdos, em disciplinas ou em oficinas específicas. É possível ter um panorama da carga horária correspondente a cada série

do ensino fundamental e também da dimensão horária de um dia de aula.

Assim como propõe a Resolução SecEduSP nº 89, de 2005, em seu artigo 5º, a organização curricular da ETI deve conter, como já mencionado anteriormente, o currículo básico do ensino fundamental e oficinas de enriquecimento curricular.

Estas últimas são ações curriculares direcionadas à orientação de estudos, atividades artísticas e culturais, atividades desportivas, atividades de integração social e atividades de enriquecimento curricular.

Entende-se, pois,

[..] por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. (SÃO PAULO, 2006a, artigo 2º).

Por fim, os objetivos do Projeto Escola de Tempo Integral são postos da seguinte maneira:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo -o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005, artigo 2º).

3. Descrição da pesquisa

Os parágrafos seguintes se constituem de maneira a fornecer um esclarecimento a respeito da metodologia adotada para concretização deste trabalho, assim como um parecer sobre minha experiência como pesquisador dentro de uma ETI do Município de Campinas.

3.1 Sobre a etnografia

O presente trabalho se apresenta como uma pesquisa de caráter etnográfico, pois se molda a partir de observações feitas dentro do contexto de uma Escola de Tempo Integral da cidade de Campinas, sendo que o próprio trabalho de campo tornou-se fonte de pesquisa (GUSMÃO, 1997).

A escolha da escola, na qual ocorreram as visitas, foi feita da seguinte maneira. Das 17 ETIs pertencentes às duas Diretorias de Ensino – leste e oeste – do Município de Campinas, apenas três compreendiam os dois ciclos do ensino fundamental. Assim sendo, este foi o primeiro critério de seleção, uma vez que, lidando com crianças e jovens de 1ª à 8ª série, abarcaríamos um maior número de situações que viriam nos proporcionar um corpo de conhecimento sobre o projeto em questão. Dentre as três escolas pré-selecionadas, duas, apenas, se mostraram abertas a uma visita para exposição da pesquisa que ali se realizaria. Dentre estas duas, a escola selecionada foi a que se mostrou de mais fácil acesso via transporte urbano.

O caráter etnográfico foi adotado na perspectiva de que o trabalho de campo se mostra como um instrumento “fundamental na compreensão de outros povos e de nós mesmos [uma vez que] o homem não apenas vive, mas que, ao viver, questiona, cria sentidos, valores, mitos, artes e ideologias que ordenam sua compreensão de mundo” (GUSMÃO, 1997, p. 21). Não obstante, procuramos arcar com a preocupação para com “o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados [pois] alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente pelas ações” (ANDRÉ, 1995, p.

19), preocupação esta eleita como principal na etnografia, procurando, enfim, "conhecer outros mundos simbólicos' no interior de nosso próprio mundo" (GUSMÃO, 1997, p. 22).

Sem dúvida, o contato com os diretamente envolvidos com o objeto que se está estudando é um dos pressupostos do método etnográfico, mas evidentemente não se reduz a isso. Um mal-entendido muito comum é o que supõe ser esse método uma forma de "dar voz" aos pesquisados ou conferir "autenticidade" ao relato. Não é, entretanto, a transcrição dos pontos de vista dos participantes da atividade estudada que – na forma de trechos de entrevistas intercalados no texto – assegura objetividade ou fornece garantia à análise; os depoimentos na verdade constituem uma classe especial de dados que, ao lado de outros, devem ser contextualizados e interpretados. (MAGNANI, 2001, p. 22).

No tocante às técnicas que tradicionalmente são utilizadas em pesquisas etnográficas, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, se mostram como as principais, segundo André (1995).

Caberia, por fim, fazer uma ressalva acerca do caráter etnográfico que se mostra presente neste trabalho, uma vez que, as pesquisas desta natureza (etnografia) pressupõem um longo período de permanência no meio que se pretende estudar, o que não foi possível concretizar no decorrer desta pesquisa devido a problemas de horário livre para ir a ETI. Isso vem trazer limites quanto a sua delimitação como uma pesquisa etnográfica. Assim, o termo *caráter* foi então posto como prefixo quando nos remetíamos à etnografia a fim de não encobrir as marcas desta metodologia, no entanto, sem afirmar que esta se deu de maneira integral, pois o curto período de visitas não permitiria conceituá-la como tal.

3.2. Minha experiência como pesquisador na Escola de Tempo Integral

Nessa perspectiva, acompanhei o *acontecer escolar* de uma ETI. As observações puderam ser feitas durante 15 visitas a esta instituição, realizadas durante o primeiro semestre de 2007, sendo que todas ocorreram durante o período de um turno – manhã ou tarde.

Os espaços e os tempos que foram observados na ETI não se restringiram apenas aos momentos em que a Educação Física estava em sendo

trabalhada – seja pela própria aula de Educação Física do currículo básico, ou pela Oficina de Atividades Esportivas e Motoras. Procurou-se observar diversos outros momentos, no intuito de, segundo André (1995), construir uma “interação constante entre o pesquisador e o objeto estudado, [onde] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (p. 28). Tal estratégia também propiciou conhecer o funcionamento da ETI como um todo e perceber a Educação Física não isoladamente, mas dentro de seu contexto escolar.

As observações foram feitas de maneira a registrar o *acontecer escolar* de uma ETI, tomando como objeto de observação as relações entre os alunos, professores e funcionários, o agir dos alunos dentro do espaço escolar, as aulas tanto do currículo básico quanto das Oficinas Curriculares e tantos outros espaços e tempos que se mostraram válidos para enriquecimento deste trabalho, tendo, em todos os momentos, “a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Não foram realizadas entrevistas, visto que não foi possível conciliar os horários em que eu estava na ETI e os horários que os indivíduos do corpo docente e da direção da escola estavam menos atarefados. No entanto, muitas conversas se deram pelos corredores da escola ou até mesmo durante as aulas, o que foi bastante construtivo, apesar de não ter registrado tais informações como uma entrevista, foi possível o fazer apenas como observações.

No que diz respeito à análise documental, esta se deu com o acesso a alguns documentos da escola tratando exclusivamente dos números de alunos(as) que a ETI atendia, quais salas existiam, enfim, informações de cunho estatístico.

Em se tratando de minha experiência dentro da ETI, quando adentrei esta, passei a acompanhar, como posto outrora, outros espaços e tempos que não se restringiam ao das aulas de Educação Física ou das Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras, o que fez com que eu me aproximasse rapidamente dos(as) alunos(as) ao ponto de ser encarado como um professor dentro daquela instituição.

Já os(as) professores(as) demonstravam ter dó de mim por eu estar fazendo minha pesquisa naquela escola, taxando a mesma como a pior escola de

Campinas. A partir desta constatação, comecei a me questionar sobre o fazer daqueles(as) professores(as), e todos(as) os(as) outros(as) que às ETIs se encaminham, uma vez que me parecia nítido que o fenômeno conhecido como *profecia auto-realizadora*, revelado pelos pesquisadores norte-americanos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, em 1964, poderia estar se manifestando dentro daquela ETI e em outras mais. Esse fenômeno condiz com as ações e aspirações dos docentes em relação às crianças e aos jovens no que se refere, principalmente, aos preconceitos, em especial à pobreza. Assim, alunos(as) aprenderiam conforme a concepção de quão capazes estes(as) são aos olhos dos(as) professores(as). Ou seja, aqueles(as) advindos de classes sociais menos favorecidas aprenderiam menos não devido suas reais capacidades, mas devido à capacidade que seus(suas) professores(as) julgam que eles(as) possuam (TAPAJÓS, 1987). A profecia de onde irão chegar é, lamentavelmente, concretizada pelo corpo docente e não pelos diretamente envolvidos – os discentes.

Não me parece certo, tampouco óbvio, que este fenômeno se mostra, ou não, presente em nossas escolas. No entanto, esse fato revela a importância que deveria ser depositada na ação dos(as) professores(as), principalmente, em se tratando das ETIs, uma vez que estas atenderiam uma clientela que, freqüentemente, é subestimada. A descrição desta clientela que a ETI viria atender assim como a sua organização curricular, seus espaços e tempos serão questões a serem desenvolvidas nos tópicos seguintes.

4. Uma Escola de Tempo Integral no Município de Campinas

Depois de escolhida a ETI em que ocorreriam as observações, estas se iniciaram no dia 7 de março, findando-se no dia 15 de junho. As idéias a seguir se mostram como uma contextualização da escola em que foram realizadas as visitas assim como reflexões que tais observações nos levaram a inferir.

4.1. Descrição da ETI

A ETI em questão possui um total de 536 alunos divididos em 18 classes. Deste montante de classes, 15 atendem ao ensino fundamental (ciclos I e II) e apenas 3 classes atendem o ensino médio, sendo que estes não permanecem na escola em período integral. Assim sendo, o número de alunos que permanecem na escola em período integral é de 447⁵.

No tocante ao espaço físico da escola, este é bastante extenso, sendo formado por dois blocos de salas de aula dispostos de maneira semelhante a um sobrado, ou seja, há um térreo, que se encontra mais subterrâneo, e um andar superior, mostrando-se um pouco acima do nível do piso da escola. As salas de aulas encontram-se em condições boas, algumas mais debilitadas que outras, constando paredes com pintura descascando e algumas carteiras danificadas, no entanto, nada além que possa interferir nas ações educacionais que ali são desenvolvidas.

Fora das salas de aula, há um grande espaço cimentado o qual compreende um pátio coberto, local este onde se localizam os banheiros, o prédio da direção, a secretaria, a cozinha e o refeitório. No espaço de refeitório, os(as) alunos(as) pegam a comida na entrada e sentam-se em um local específico com mesas e cadeiras para se alimentarem, sendo que, na saída, eles/elas têm que jogar o resto de comida que há no prato em um recipiente específico e logo após colocam os pratos e talheres em outro local destinados aos mesmos. Ainda neste mesmo espaço há pias nas quais alguns alunos aproveitam para escovar os dentes. O refeitório fora criado, segundo a

⁵ Dados obtidos a partir de documentação da ETI (Relação de Classes – 2007).

coordenadora pedagógica, a fim de evitar que as crianças deixassem os pratos e talheres perdidos por toda a escola.

Ainda dentro deste espaço coberto, procurei ater-me em sempre observar o estado que os dois banheiros estavam, notando que estes, na grande maioria dos casos, se mostravam pouco higiênicos, havendo, constantemente, bastante sujeira no chão assim como água decorrente de vazamentos. Este fato me mostrou bastante contraditório, pois, como haveria de ter banheiros em péssima condição em uma ETI, na qual os alunos permanecem durante o período de 9 horas diárias, e que dispõe de uma Oficina Curricular que trata de Saúde e Qualidade de Vida?

As ETIs, principalmente, deveriam estar munidas com banheiros condizentes com as necessidades dos(as) alunos(as) que a ela freqüentam. Não que as escolas de meio período não necessitem de banheiros bem estruturados, limpos, enfim, possíveis de ser utilizados, mas não há como imaginar um indivíduo que fique 9 horas dentro de um recinto educacional sem contar um banheiro com condições higiênicas adequadas.

Saindo do espaço coberto, há uma imensa área de grama, porém bastante assolada, contendo algumas partes com o mato bastante alto e, também, muitos pedaços de madeiras que parecem restos de materiais utilizados em obras passadas. Nestes espaços com grama, há muitas árvores, nas quais os alunos sobem, chegando, freqüentemente, ao topo das mesmas. Uma destas árvores fica ao lado da quadra poliesportiva, sendo que, quando algumas crianças não querem fazer a atividade proposta na aula, elas sobem nesta árvore, chegando a ficar a uns 4 ou 5 metros de altura.

Há apenas uma única quadra poliesportiva. Coloco, pois, o termo “apenas” no sentido de que esta é bastante disputada pelos alunos devido ao grande número de crianças e jovens que a ETI atende, chegando a haver disputa entre o(as) professor(as) de Educação Física e os(as) próprios(as) alunos(as) que, nos momentos de aula vaga, ou mesmo quando estes(as) “enforcam” as aulas, vão até a quadra se divertir, na grande maioria dos casos, com bolas que trazem de suas casas ou com algum outro apetrecho que acaba se tornando uma “bola”.

Em dois dos quatro lados da quadra há uma vala de uns trinta

centímetros de profundidade que serve para escoamento da água da chuva. Esta vala é coberta por grelhas, no entanto, algumas destas grelhas foram retiradas ou roubadas e outras estão entortadas. Este fato origina um perigo eminente às crianças que freqüentam aquele espaço, podendo ocasionar quedas.

4.2. Clientela

Essas crianças estão nas ruas porque, no Brasil, ser pobre é estar condenado à marginalidade. Estão nas ruas porque suas famílias foram destruídas. Estão nas ruas porque nos omitimos. Estão nas ruas e estão sendo assassinadas.

Herbert José de Souza

O artigo 3º da Resolução SecEduSP nº 89, de 2005, traz a luz a discussão dos locais onde as ETIs deveriam estar inseridas, inferindo, conseqüentemente, sobre o público que estas atenderiam, pois estabelece que tais unidades escolares estejam “inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo IDH⁶ – Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas”.

Logo, a partir de uma determinação como esta sobre os locais onde as ETIs se localizariam, é fácil concluir que o público à ela destinado são, em extrema maioria, crianças e jovens de classes sociais inferiores, fato este que pude constatar tanto pelas falas dos(as) professores(as) e da coordenadora pedagógica, quanto na própria convivência com os(as) alunos(as) da ETI durante as visitas, pois grande parte destes(as) era bastante pobre, ao ponto de muitos irem sujos e mau-cheirosos para a escola, dando a entender que há dias que não tomavam banho, assim como em dias de muito frio, estes(as) iam para a ETI com apenas um agasalho fino, sujo, muitas vezes já

⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida comparativa entre os diversos países do mundo, realizada a partir de fatores, tais como: riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade, entre outros. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população, especialmente o bem-estar infantil. Disponível em: <<http://www.wikipedia.org>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

com alguns furos, shorts e chinelo no pé.

Esse entendimento de que as ETIs se destinam às camadas menos favorecidas da sociedade não é uma constatação recente, pois há tempos que tem -se delegado às instituições que atenderam (e atendem) e m período integral a função de prover a “[...] educação dos filhos dos trabalhadores pobres, as crianças carentes e indefesas, como são chamadas carinhosamente pelo discurso pedagógico os filhos dos trabalhadores explorados” (ARROYO, 1988, p. 5). Isso se deve a um juízo que fora, e ainda é, posto sobre a pobreza material, sendo que esta se mostra como efeito do não - trabalho, da ociosidade – fonte de todos os vícios –, pressupondo que essa “pobreza gera violência, embota a mente, desvirtua a vontade, torna os estômagos vazios feras em potencial predispostas à desordem social, ao crime e à violência” (ARROYO, 1988, p. 5).

Não obstante, a educação se mostra como “um dos poucos recursos com que contam as crianças pobres para ascender socialmente (em especial quando se esforçam muito e têm a sorte de encontrar boas escolas e bons professores)” (KERSTENETZKY, 2006, p. 22).

4.3. Organização curricular e espaços

De acordo com a Resolução SecEduSP nº 7, de 2006, era proposto às ETIs que, para o ciclo I do ensino fundamental, o ensino das disciplinas do currículo básico acontecesse no turno da manhã, ficando para o turno da tarde as Oficinas Curriculares. No entanto, uma questão que logo de início me chamou a atenção ao adentrar a ETI, foi a possibilidade de as instituições optarem em seguir ou não tal estrutura curricular, podendo mesclar as Oficinas Curriculares com as aulas das disciplinas do currículo básico, assim como sugere o artigo 5º da Resolução SecEduSP nº 77, também de 2006. Por tanto, havia a possibilidade de de cada turno fosse constituído de maneira a conter disciplinas do currículo básico entremeadas por Oficinas Curriculares, uma vez que tal artigo tratava exclusivamente da organização curricular do ciclo II do ensino fundamental, não dando nenhum parecer sobre a organização

curricular do ciclo I.

Esta opção de organização curricular foi passada pela Diretoria Municipal de Ensino às unidades escolares, porém não foi possível encontrar nenhuma menção nos documentos de lei em se tratando do ciclo I do ensino fundamental.

Assim sendo, esse tipo de organização curricular, que mesclava as disciplinas do currículo básico e as Oficinas Curriculares, fora grandemente elogiado pelos professores e também pela coordenadora pedagógica da ETI, caracterizando-se como mais eficaz quando comparada ao antigo sistema de organização curricular que dividia as disciplinas do currículo básico e as Oficinas Curriculares. Segundo depoimento de professores(as) e da direção da ETI, em 2006, primeiro ano em que a escola trabalhou em período integral, o turno da tarde – no qual aconteciam as Oficinas Curriculares – era considerado como brincadeira, não sendo levado a sério pelos alunos. Conseqüentemente, sucediam fugas de muitos(as) alunos(as) que, após terem almoçado, pulavam o muro da escola. Este problema foi constatado durante todo o ano letivo de 2006. Já em 2007, quando a organização curricular mudou, mesclando as aulas do currículo básico com as Oficinas Curriculares, a permanência dos alunos na escola durante todo o período integral ampliou, assim como grande parte dos alunos passou a enxergar nas Oficinas Curriculares outros momentos de aprendizagem e não só de brincadeiras.

4.4. Recreios e intervalo de almoço

As Resoluções SecEduSP nº 07 e a nº 77, ambas de 2006, prevêm que teria de haver um recreio de vinte minutos por turno e um intervalo de almoço de uma hora entre os turnos, totalizando em apenas uma hora e quarenta minutos o tempo no qual os alunos não estão em aula.

Consideramos que este tempo de “não-aula” é bastante reduzido, principalmente quando é posto para a ETI o objetivo de “intensificar as oportunidades de socialização na escola” (SÃO PAULO, 2005, artigo 2º). A brevidade dos intervalos indica que tais momentos não são vistos como espaços de socialização e de

aprendizagem. A distribuição dos tempos se organiza de tal modo que apenas os espaços pedagogicamente orientados são valorizados, indicando a compreensão de que a socialização e a aprendizagem ocorreriam única e exclusivamente por intermédio da ação de professores(as) durante o tempo em que crianças e jovens estão sobre sua “custódia”. No entanto, dentro de sala, o(a) aluno(a) fica restrito em conversar, pensar, agir, e eu diria até se movimentar, conforme as regras que foram construídas coletivamente ou meramente impostas pela autoridade maior dentro de sala para aquela situação – a aula. Sobram, pois, o tempo de uma hora e quarenta minutos de oportunidades de socialização nas quais estes indivíduos se expressarem como bem entender, libertos das correntes invisíveis formadas por regras, leis, normas, que muitas vezes são reproduzidas pelos(as) professores(as), sem sequer fazer uma reflexão sobre as mesmas, mas que fazem cativos as crianças e os jovens dentro das salas de aula.

Não há o entendimento, por parte da ETI, ou melhor, daqueles(as) que a propõem, de que os recreios e intervalos de almoço se constituem momentos em que se exercem determinadas pedagogias, não necessariamente por intermédio do corpo docente, uma vez que este não se encontra presente na grande maioria das vezes. As salas de aula não se constituiriam, dessa maneira, como únicos espaços e tempos que provê aprendizagem às crianças e aos jovens.

Wenertz (2005), nos leva a refletir sobre o recreio, uma vez que este

[...] é um espaço instável, incerto e não-fixo, mas isso não quer dizer que as crianças são “livres e espontâneas” dentro dele, já que brincam, falam e silenciam aquilo que *aprendem* que pode ser brincado, falado ou silenciado dentro de uma instituição social e generificada como o é a escola, abrindo algumas portas e não outras, onde se circula por um espaço e não por outros. (p. 101, grifo nosso).

Assim, o objetivo que diz respeito à socialização, que por sua vez gera diversas aprendizagens, fica, de certa forma, comprometido quando fazemos a tonal observações feitas durante as visitas, uma vez que estes recreios aconteciam de maneira separada entre as séries, ou seja, primeiro acontecia o recreio das turmas de 1ª à 4ª séries e, posteriormente, o das turmas de 5ª à 8ª séries juntamente com o ensino médio. O intervalo de almoço acontece também de maneira separada, seguindo

a mesma estrutura dos recreios, porém, o ensino médio não almoça na escola. Contudo, havemos de considerar que talvez não seria possível um recreio ou mesmo um intervalo de almoço em que todas as classes estivessem presentes, seja por motivo de falta espaço físico e funcionários ou por motivo de organização curricular.

Durante estes momentos de recreio e intervalo de almoço, o contato com riquíssimas situações que refletem o *acontecer escolar* daquela instituição, vem, neste momento, fomentar as reflexões que serão desenvolvidas nos próximos tópicos.

4.4.1. Alimentação

São servidas, na ETI, três refeições por dia, sendo que um fato logo me chamou atenção, pois, durante estas refeições, seja nos recreio ou nos intervalos de almoço, notei que muitas crianças e muitos jovens repetiam várias vezes, retornando à fila e pegando mais alimento. A partir desta primeira observação, passei a indaga-las(os) e assim o fiz também com os(as) professores(as) e funcionários(as), sobre este fato. As respostas eram bastante semelhantes, apontando para o fato de estes indivíduos não terem muito que comer em casa, obtendo, portanto, sua primeira refeição do dia na escola e, em muitos casos, a última também. Apenas uma merendeira disse que o fato de crianças e jovens repetiam a refeição várias vezes não se deve a necessidade, mas sim para “aparecerem”, ou seja, chamar a atenção.

Por outro lado, também foi observado o outro extremo da questão, referindo-se àquelas crianças e jovens que não comem a comida da escola, pois tinham nojo desta, trazendo de casa algo para comer ou não comendo nada durante todo o dia. Quando tomei conhecimento de tais acontecimentos por intermédio das crianças e dos jovens, duvidei que seria possível alguém ficar 9 horas sem comer nada e por isso questionei a veracidade de tais informações. No entanto, quando perguntei a algumas professoras, estas me confirmavam tais informações, relatando exemplos de algumas crianças que já passaram mal devido ao fato de não comerem nada.

Uma professora de Educação Física dissera que estava tentando montar um projeto, juntamente com a direção da escola, no intuito de ressaltar a

importância da alimentação, fazendo com que os(as) alunos(as) tivessem contato com todo o processo que a merenda passava, desde o recebimento dos alimentos e armazenamento até o preparo, conhecendo, para isso, o espaço da cozinha e o modo como os funcionários preparavam o alimento.

Este projeto me chamou bastante atenção, porém, no momento em que permaneci na escola, não tive contato com qualquer ação que demonstrasse que este estava sendo realizado.

Pude observar um fato isolado logo no início de minhas observações nos momentos de recreios e intervalos de almoço, sendo que este se deu durante um intervalo de 5ª à 8ª que acontece juntamente com o do ensino médio. O que aconteceu foi que algumas meninas se mostraram bastante afobadas enquanto terminavam de comer e, logo em seguida, saíram rapidamente do recinto do refeitório, jogando de qualquer forma os pratos e talheres nos recipientes a eles destinados, indo diretamente para o banheiro feminino. Até então, não havia notado problema algum, uma vez que elas poderiam ter ido escovar os dentes ou mesmo satisfazer outras necessidades, no entanto, quando passei de maneira bastante próxima à porta do banheiro, pude ouvir barulhos que se assemelhavam a sons de vômitos e tosses induzidas. Isso me fez logo cogitar em se tratar de uma situação de bulimia.

Logo após o recreio, conversei com uma das professoras de Educação Física sobre o ocorrido. Esta me disse que falaria com a direção e com a professora da Oficina Curricular de Saúde e Qualidade de Vida, uma vez que um dos objetivos desta Oficina Curricular visa o fomento à “aquisição de saberes voltados à promoção, manutenção da saúde e sustentabilidade ambiental para o desenvolvimento de atitudes, hábitos adequados ao estilo de vida saudável.” (SÃO PAULO, [2006?], p. 69).

Não mais observei alguma situação semelhante após este ocorrido, contudo a professora não fizera nada com relação ao fato, afirmando que tal assunto não diz respeito à sua área, mas sim que a professora da Oficina Curricular de Saúde e Qualidade de Vida já trabalhava, provavelmente, com assuntos que perpassavam a bulimia e anorexia.

4.4.2. “Liberdade” e violência

Os recreios e intervalos de almoço eram os momentos em que alunos e alunas tinham maior “liberdade” para fazer o que quisessem, e assim o faziam, pois não havia funcionários(as) suficientes para supervisionar todos os espaços da escola. Com isso, pude observar crianças subindo nos muros da escola e passando a caminhar sobre o telhado de casas vizinhas, subindo nas árvores, urinando pelos cantos da escola, dentre outras situações não esperadas para um ambiente escolar.

Essa “liberdade” se mostra como relativa, a ponto de que não podemos nos esquecer que tais indivíduos se encontram “confinados” dentro dos muros que privam o contato com o mundo externo a ETI, sendo assim, estão, de certa forma, presos.

Cabe ressaltar, entretanto, que a escola possui “[...] complexos dispositivos de poder em um macro de confinamento e reclusão” (KOHAN, 2003, p. 68) e que a ETI, ao prolongar o tempo de permanência das crianças e dos jovens dentro de seu tempo e espaço acional, amplifica, conseqüentemente, sua função de reclusão e confinamento.

Acompanhando este raciocínio sobre “liberdade” e “confinamento” somado ao comportamento violento⁷ que pude, freqüentemente, presenciar entre alunos e alunas durante as visitas, uma nova configuração da ETI passa a transparecer. Paro et al (1988a, 1988c) refere-se à função “carcerária” ou assistencial das ETIs, comparando-as a antiga FEBEM⁸, que priva o contato dos indivíduos com a sociedade, devido ao “perigo” que estes oferecem à mesma. Tais instituições deveriam

⁷ Esta questão envolvendo o comportamento violento entre alunos e alunas será, posteriormente, retomada ainda dentro deste tópico.

⁸ A antiga FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor –, hoje conhecida como Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente –, é uma instituição ligada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania. Tem como missão primordial aplicar em todo o Estado as diretrizes e as normas dispostas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), promovendo estudos e planejando soluções direcionadas ao atendimento de adolescentes autores de atos infracionais, na faixa de 12 a 21 anos. A Fundação CASA presta assistência a adolescentes em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação), semiliberdade e meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade). As medidas são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes. Disponível em: <<http://www.casa.sp.gov.br>>. Acesso em: 09 out. 2007.

propiciar o reingresso dos jovens à sociedade. Já no caso da ETI, o “perigo” em questão se refere ao “mau convívio” (FREITAS, 2002, p. 315) que as crianças e os jovens estariam sujeitos, ou seja, os “perigos deformadores da rua, dos companheiros, da favela, da família, das relações rotineiras por que passam diariamente” (PARO et al, 1988c, p. 15) enquanto não estão na escola. Além disso, o “perigo” que também parece ter alicerçado, talvez não de maneira preponderante, a implantação de mais de 500 ETIs no Estado de São Paulo, se deve àquele que estes indivíduos (crianças e jovens das ETIs) oferecem à sociedade. Assim sendo, indivíduos de classes inferiores que venham residir em regiões de baixo IDH e em periferias acabam sendo vistos como um “indecoroso risco” à sociedade.

De modo a livrar-se desse “perigo”, a ETI limita o convívio social desta população a muros menos hostis, os muros escolares. Esse confinamento se legitima pelo suposto papel escolar de preparar seus(suas) alunos(as) para a vida em sociedade.

No entanto, a partir da ótica que entenderia a rua como “perigo” eminente às crianças e aos jovens, a tentativa de desligamento destes indivíduos do meio que circunvizinha a ETI, visando prepará-los para sociedade, se mostra contraditória, pois de um lado pretende-se protegê-los da sociedade e de outro prepará-los para o futuro ingresso à mesma.

Visto isso, essa preparação justificaria, de certa forma, as ETIs em tais localidades, pois poderia se entender que a escola de meio período – ou de um turno apenas – seria incapaz de prover as ações que viessem tornar sua clientela apta a viver em harmonia com a sociedade, cabendo, então, a uma escola que tivesse mais tempo pra exercer tais ações, cumprir este papel de “adestramento” para a vida em sociedade. As idéias que surgem, portanto, seriam duas: primeira, se em meio período não estamos conseguindo formar cidadãos, tentemos o fazer em período integral; segunda, devemos manter estes indivíduos que representam um “indecoroso risco” à sociedade por mais tempo dentro das escolas a fim de livrá-la, pelo menos por um período maior, de submeter-se ao “perigo” que esta população oferece.

Teria, portanto, a ETI a função de arcar com um *duplo risco*, sendo: salvaguardar as crianças e os jovens da “ameaça” que a rua lhes proporciona e

também acudir a sociedade desviando desta o convívio com estes jovens e com estas crianças, pois estes(as) se mostram como a “ameaça” que deve ser mantida confinada dentro das escolas, no caso da ETI, por um tempo maior ainda.

A segregação das crianças e adolescentes oriundos das classes dominadas, quando tais crianças e jovens se revelam como “ameaças sociais”, sempre foi proposta pela classe dominante, atribuindo ao Estado o papel de executor dessa segregação. Essa é a origem de instituições como a FEBEM, os reformatórios de menores e as entidades filantrópicas subvencionadas pelos órgãos oficiais. [...] Neste sentido, a proposição da escola de tempo integral para essa nova população já implicaria na crítica e na proposta de extinção dos programas assistencialistas-repressivos oferecidos pelas entidades filantrópicas e por instituições como a FEBEM. Parece ser exatamente nesta direção que caminha a lógica das recentes propostas de escola de jornada completa, ou seja, se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumirem o papel de instituições educativas, não conseguirem “ressocializar” as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de “reintegrá-las” à sociedade, então cabe à escola de tempo integral cumprir tal papel. (PARO et al, 1988c, p. 18).

Assim, para além da idéia da função apenas “carcerária” que a ETI venha assumir, um velho ditado vem à tona e se mostra aplicável a esta nova situação, o de que “*é melhor prevenir do que remediar*”, de maneira que, melhor prevenir que as crianças e os jovens se concretizem como “ameaças sociais” (PARO et al, 1988b) devido ao seu contato com o meio que as circundam do que remediar tais “ameaças” em instituições que as aprisionam a fim de ressocializá-las, objetivo este que tais instituições pouco têm alcançado.

Cabe, entretanto, dizer que a ETI irá exercer ambas funções – prevenir e remediar – de maneira concomitante, pois não são todos os que a ela adentram que se constituem como “ameaças” à sociedade, sugerindo, portanto, que, enquanto estes indivíduos necessitam de uma ação que vem assemelhar-se a uma função remediadora, outros tantos estariam sob a ação de cunho preventivo, uma vez que não se apresentam como “ameaças” à sociedade.

Refletir, então, acerca da função “carcerária” – reclusão e confinamento – que a escola vem há tempos assumindo, possível seria compará-la a um sistema punitivo, uma vez que,

[...] em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser reencolados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar

ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 1987, p. 25).

Assim, “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1987, p. 27). Caberia, portanto, a diversas instituições sociais, dentre as quais a escola, a elaboração e cumprimento de projetos e ações que caminhassem neste intento.

Em 1772, a educação podia ser vista, segundo Thompson (1998),

[...] como um treinamento para adquirir o “hábito do trabalho”; quando a criança atingia os seis ou sete anos, devia estar “habituada, para não dizer familiarizada, com o trabalho e a fadiga”, [tornando-se] mais tratáveis e obedientes, e menos briguentos e vingativos. (p. 292 e 293).

A relação entre utilidade-docilidade foi o que Foucault (1987) chamou de “disciplinas”, que, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, tornaram -se “fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1987, p. 118), mostrando -se presentes nos conventos, nas escolas, nos exércitos, nas fábricas, nas prisões, etc., sugerindo analogia entre estas instituições, por exemplo, a escola e a prisão.

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. (FOUCAULT & DELEUZE apud KOHAN, 2003, p. 76).

Desta maneira, a “disciplina fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” [aumentando] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; *garantem a obediência dos indivíduos*, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. (FOUCAULT, 1987, p. 126, grifo nosso).

Sobre o comportamento violento entre alunos e alunas que me referi anteriormente a fim de versar sobre a função “carcerária” que a ETI poderia estar

atraindo para si, este se dava nas salas, nos corredores, no pátio, na quadra, estando em horário de aula ou não.

Qualquer desavença era motivo para os indivíduos saírem se esmurrando pela escola. Pude observar agressões físicas por causa de ordem de filas, pois sempre havia aquele(a) que queria passar na frente de outros e cortava fila; crianças e jovens que se agrediam fisicamente após sofrerem algum tipo de xingamento, que por sinal era um dos tipos de violência mais presente dentro da ETI – agressão verbal; agressões físicas por causa de um indivíduo ter derrubado o leite na blusa de outra pessoa; e diversas outras situações de agressões físicas que nem sequer consegui obter o motivo pelo qual acontecera.

Como dito anteriormente, a agressão verbal era bastante freqüente dentro da escola, seja em circunstâncias menos controladas como intervalo de almoço ou recreio, seja dentro das salas de aula enquanto o professor ali estava presente. Os xingamentos que envolviam a mãe eram mais recorrentes.

Como este tipo de agressão estava presente, praticamente, em todas as circunstâncias do *acontecer escolar* daquela ETI, parecia que tanto os(as) funcionários(as) quanto os(as) professores(as) faziam vista grossa àquela situação, ou seja, fingiam que não viam. Era como se eles(as) já haviam tentado lutar contra aquela situação, porém sem obter sucesso.

Passei então a compreender, de certa forma, o comportamento violento dos jovens e das crianças quando, em uma aula, a professora de Educação Física questionou os(as) alunos(as) da seguinte maneira: *E lá na casa de vocês, os pais batem?* A resposta foi, quase unanimemente, afirmativa.

Logo constatei que o comportamento que as crianças e os jovens da ETI apresentavam poderia ser devido à violência familiar ou mesmo àquela violência presente em locais onde estes(as) ficavam quando não estão na escola, sendo, na maioria dos casos, a rua.

É possível notar que, apesar dos esforços em reduzir o convívio dos jovens e das crianças com o “mau convívio” (FREITAS, 2002, p. 315) – a violência social –, este acaba adentrando a ETI.

Caberia ressaltar que a reprodução de comportamentos violentos

dentro da ETI, há mais de um ano da implementação da jornada integral, não condiz com sua função preventiva, ou seja, evitar que seus(suas) alunos(as) tenham contato com a violência social, uma vez que há o entendimento de que violência gera violência. Esse infortúnio se deve talvez ao não cumprimento da função que diz respeito a remediar as “ameaças sociais” (PARO et al, 1988c, p. 18) que se encontram dentro da própria escola. Assim, a violência constatada dentro da ETI se mostraria como auto-sustentável, não sendo necessário ser “alimentada” pela vivência dos alunos em outras situações, não-escolarizadas, em que a violência estava presente, uma vez que esta se mostra presente dentro da própria instituição escolar.

Para além das agressões físicas e agressões verbais, o preconceito se demonstrou como uma forma de violência que se manifestava dentro da ETI.

Certa feita, em uma aula da Oficina Curricular de Atividades Esportiva e Motoras, notei, em um canto não muito freqüentado da escola, porém próximo ao local onde estava ocorrendo a aula, algumas meninas discutindo entre si, chegando ao ponto ocorrer algumas agressões. Ao me aproximar, pude perceber que algumas das meninas que ali se encontravam pertenciam à turma que estava em aula, havendo, portanto, fugido da aula. Até então nada de novo, pois fugas das aulas ocorriam freqüentemente, no entanto, o motivo da briga que ali se armara é o que me chamou a atenção. Tratava-se de uma disputa de território, sendo que algumas destas meninas diziam que aquele local não poderia ser freqüentado pelas outras e estas últimas afirmavam que a escola era pública e todos poderiam freqüentar todos os espaços. Logo após as discussões começaram as ofensas e algumas destas meninas agiram de maneira preconceituosa para com uma menina, utilizando termos como “loira branquela” e “loira lavada”, na intenção de agredir, uma vez que todas as meninas que ali estavam, exceto esta que recebia tais insultos, eram mestiças de pais e/ou mães de cor negra.

Pude observar um preconceito ímpar que se manifestava nesta situação, a discriminação dos(as) “branquelos(as)” que estudavam na ETI, principalmente daqueles(as) que tinham cabelos e olhos claros. Não obstante, procurei algum documento da escola que me revelasse informações acerca do número de alunos negros e brancos a fim de elucidar o comportamento que pude presenciar.

Encontrei, no Censo Escolar de 2006, informações que tratavam de tal assunto, fornecendo o número de alunos(as) matriculados(as) por série, sexo, cor/raça⁹. A seguir duas tabelas que demonstram as porcentagens segundo o sexo e cor/raça. Ambas as tabelas são adaptações feitas aos dados obtidos no Censo Escolar de 2006 da ETI em questão. O conteúdo permanece o mesmo, porém os dados se mostram em porcentagem no intuito de proporcionar uma melhor visualização dos mesmos.

Masculino							
Cor/raça	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada	Total
Porcentagem (%)	30,6	8,6	58,4	0	0	2,4	100

Feminino							
Cor/raça	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada	Total
Porcentagem (%)	34,2	7,9	55,8	0	0	2,1	100

Como podemos observar, há um maior percentual tanto de meninos quanto de meninas de cor Parda, totalizando, respectivamente, 58,4% e 55,8% do total de meninos e meninas da ETI. Segundo a definição do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –, pardos são pessoas que se declaram mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas ou mestiças de preto com pessoa de outra cor ou raça.

No tocante ao percentual de indivíduos de cor Branca, este se mostra como segundo maior, totalizando 30,6% dos meninos e 34,2% das meninas.

No que se refere aos indivíduos de cor Preta, o percentual se manteve abaixo dos 9% para ambos os sexos. Somaram ao todo 8,6% entre os meninos e 7,9% entre as meninas.

Não houve menções quanto às cores/raças amarela e indígena.

No que diz respeito aos indivíduos que tiveram sua cor Não Declarada, o percentual destes se manteve em 2,4% entre os meninos e 2,1 entre as meninas.

Quando somamos os percentuais de indivíduos que não se declaram de cor branca, considerando que os de cor não declarada não pertencem a nenhuma

⁹ Termo utilizado no documento do Censo Escolar.

das categorias de cor/raça anteriormente postas, constatamos números que talvez estariam fomentando comportamentos preconceituosos como o anteriormente mencionado. Há um total de 67% dos meninos e 63,7% das meninas que não se declaram de cor branca – preta ou parda. Considerando a ETI toda, o percentual de crianças e jovens que não se declaram de cor branca atinge 65,5%.

Números como estes poderiam passar por despercebidos em outras circunstâncias, no entanto, em se tratando de uma ETI, estes trazem revelações que outrora já foram postas com relação a outras experiências de escolas de jornada integral.

Assim, a criança e o jovem pobre e carente (SÃO PAULO, 1992; PARO et al, 1988a, 1988c; ARROYO, 1988), a quem são destinadas as ETIs, estão, em sua grande maioria, marcadas(os) pela cor de sua pele, uma vez que a pobreza em si já está traçada na cor de seus corpos.

4.4.3. Questões de gênero e sexualidade

Nos recreios e nos intervalos de almoço, notei haver uma grande diferença quando estes momentos eram destinados às crianças do ciclo I do ensino fundamental e quando eram do ciclo II juntamente com o ensino médio. Essa diferença se demonstrava no relacionamento entre meninos e meninas. Com as crianças menores havia uma distinção bastante aparente entre a “turma dos meninos” e a “turma das meninas”, onde estas turmas quase nunca se misturavam, sendo que a grande maioria dos meninos corria e brincava pela escola enquanto grande parte das meninas era mais reservada, ficando em rodas conversando entre si. Em uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental de Belo Horizonte, Altmann (1998) evidencia semelhante situação. Durante os recreios, meninos ocupavam espaços mais amplos no pátio, principalmente através dos esportes. Geralmente eram eles que jogavam futebol nas duas quadras disponíveis e em outros espaços. A quadra de queimada era dividida por meninos e meninas. Também durante as aulas de Educação Física, meninos ocupavam espaços mais amplos. Antes do início

da aula, enquanto “[...] *as meninas, na sua maioria, aguardavam sentadas conversando, vários meninos exercitavam movimentos de capoeira, simulavam brigas, improvisavam algum jogo*” (p. 22, grifo da autora). Havia exceções, ou seja, meninos que se demonstravam mais serenos, restringindo-se a rodas de conversas entre meninos e meninas, assim como meninas que corriam e pulavam tal qual os meninos, misturando-se a estes nas brincadeiras e também nas brigas que repetidas vezes aconteciam.

Já com os recreios e intervalos de almoço do ciclo II do ensino fundamental, que acontecia ao mesmo tempo em que o do ensino médio, uma separação entre meninos e meninas não era tão evidente. Eles e elas compartilhavam espaços em comum, conversavam, paqueravam, cantavam juntos ao som de violões, jogavam juntos, sentavam juntos ao se alimentarem, etc., de forma que um ar de conquista podia ser notado entre estes indivíduos. Assim, muitos casais podiam ser percebidos, caminhando de mãos dadas, abraçados, e até se beijando pelos cantos menos freqüentados da escola.

Notei também que alguns assuntos apareciam com grande freqüência nas conversas dos(as) alunos(as) da ETI, independentemente da idade. Meninos conversavam sobre skate, bar, pinga, drogas, mulheres/meninas, brigas e rap. Já entre as meninas, pude observar que conversas sobre os conteúdos das aulas, provas e trabalhos apareciam mais, assuntos estes que em nenhum momento eu notei um menino falar. Também entre as meninas, assuntos sobre meninos/homens apareceram com freqüência, no entanto, observei isso com menos intensidade do que os meninos falando de meninas/mulheres. É possível que isso se deva ao fato eu ser homem, ficando as meninas acanhadas de falar sobre tais assuntos enquanto eu estava perto. O rap também se mostrou fortemente presente tanto com os meninos, quanto com as meninas, assim como os xingamentos que, a todo o momento, podiam ser ouvidos, partindo de ambos os gêneros.

Havia uma brincadeira com um dado que as(os) alunas(os) da 6ª série, brincavam, no entanto, este dado possuía palavras ao invés de números em suas faces. A “brincadeira do dadinho”, como denominavam as crianças, acontecia quando uma pessoa jogava o dado e a face em que o mesmo parasse correspondia a ação que

o indivíduo que o jogara teria que realizar. As palavras que estavam escritas nas 6 faces do dado e sua respectiva ação eram as seguintes:

I – *na boca*: dá-se um beijo na boca;

II – *selinho*: dá-se um breve beijo tocando os lábios¹⁰;

III – *técnico*: dá-se um beijo de língua;

IV – *no rosto*: dá-se um beijo no rosto;

V – *drácula*: faz-se sexo;

VI – *quem joga escolhe*: a pessoa pode escolher outras ações além das que estão no dado.

Pude constatar esta brincadeira em três momentos diferentes. A primeira vez que tive contato com a mesma foi durante uma aula de Educação Física, na qual, alguns alunos e algumas alunas, totalizando uns 10 indivíduos, saíram da aula e formaram uma roda afastada de onde aconteciam as atividades que a professora estava realizando com outros(as) alunos(as). A segunda vez foi durante o recreio, pois observei, em um canto não muito freqüentado da escola, que alguns alunos e algumas alunas brincavam com o mesmo dado. Foi nesta ocasião que pedi explicação sobre o que se tratava aquela brincadeira. A terceira e última vez que tomei contato com a “brincadeira do dadinho”, foi novamente com professora de Educação Física, quando estávamos indo para uma aula que aconteceria logo após o recreio e, assim que entramos na sala de aula, alguns indivíduos jogavam o dado no fundo da sala, porém, quando eles notaram que havíamos adentrado a sala, param imediatamente, passando o dado entre eles a fim de escondê-lo.

Os indivíduos que me descreveram a brincadeira não souberam me explicar como se dava o processo de escolha da outra pessoa que participaria da ação, assim como não souberam dizer como se fazia quando este indivíduo escolhido não aceitava participar.

Eu não vi, em nenhum momento, eles concretizando as ações, e nem sei se realmente estas ocorriam, mas se ocorriam, não sei se aconteciam dentro ou fora

¹⁰ A diferença entre o beijo *na boca* e o *selinho* é que, no primeiro, os indivíduos podiam ficar mais tempo com os lábios em contato, no segundo, este contato era bastante breve. Lembrando que em ambos não havia contato entre as línguas.

da escola. O que gostaria de atentar nesta brincadeira são as questões pertencentes ao campo do gênero e da sexualidade envolvidas na mesma, questões estas que se mostram bastante presentes, não só entre as crianças mais velhas, mas entre os menores do ciclo I do ensino fundamental, como pude presenciar quando uma professora chamava a atenção de um menino devido ao fato dele estar passando mão nas pernas das meninas, não só de sua classe.

Após observar questões como estas que pertencem ao âmbito das relações de gênero e sexualidade, notei existir, como afirma Reis (2002), “a existência de silenciamentos, ausências e distorções essenciais sobre o sexual nos currículos escolares” (p. 198), ainda mais quando se tratando de uma ETI, onde as crianças e os jovens, por ficarem muito mais tempo juntas(os), são instigados por dúvidas, curiosidades, estranhezas, medos, seja sobre si próprias(os) ou então com relação ao outro.

Por essas trilhas, portanto, a brecha esperada e situada em terreno onde se constroem subjetividades na contemporaneidade. Nele, a escola de tempo integral gera como *locus* de educação integral a se constituir como terreno fértil para os avanços em direção a uma sociedade equânime e plural, em que se considerem a multiplicidade cultural e sexual, as condições de gênero e as possibilidades de desvios de todo ideário que se articula ao tempo -espaço abstrato imposto pelo capitalismo, materializado pela supremacia conferida à ciência e à lógica, que servem de base à hierarquia dos saberes (REIS, 2002, p. 201).

Reis (2002) argumenta que não haverá avanços no trato de saberes que dizem respeito às relações de gênero e sexualidade enquanto encontrarmos, infelizmente, o ideário que as escolas devem ensinar a

[...] economizar os prazeres para dispensá-los em “coisas mais importantes” (certamente, direcionadas ao consumo e à produtividade); copiar e repetir sempre (exercícios), como uma das normas gerais da disciplina e um bem para a alma humana só encontrado no sofrimento e do desprazer [...]. Não obstante, a sexualidade entre ausências e exortações, nessas instâncias privilegiadas de regulação e controle, forneça material apropriado para a construção de identidades de gênero e sexuais seguindo os padrões estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normatizar, colocando cada um em seu lugar no contexto social (REIS, 2002, p. 202).

Questionável é o fato de que, dentro da ETI, não haja um olhar mais atencioso a situações como as acima descritas, uma vez que, quando expus as

mesmas a outros(as) professores(as), grande maioria deles(as) não tinha conhecimento, já nem sequer acompanhavam os espaços e tempos dos recreios e intervalos de almoço. É inevitável, contudo, que no

[...] palco das aparências e máscaras, em meio aos discursos legitimadores da dominação (pedagogos, médicos, psicólogos, jurídicos, etc.), professores e alunos disfarçam curiosidades e inquietações sobre o sexo, aguardando que o tempo das aulas se escoe e o *faz de conta* tenha um fim. (REIS, 2002, p. 203, grifo da autora).

À ETI, talvez seria melhor aquietar-se sobre tais assuntos, configurando-se como espaços e “[...] tempos se ajustam às determinações colocadas face aos interesses dominantes” (REIS, 2002, p. 200), fechando os olhos às questões que mereceriam maior atenção.

5. Nova configuração dos tempos e espaços

É de fácil entendimento o fato de que as alterações que venham acontecer devido à nova configuração dos tempos e espaços que a ETI apresenta, de maneira alguma, irão exercer influência apenas sobre a instituição escolar, pois podemos afirmar, segundo as idéias de Cavaliere (2006), que a

[...] organização social do tempo é um elemento que, simultaneamente, reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre as formas de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, por ser a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tornou-se, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização temporal da vida em família e na sociedade em geral. (p. 92).

Assim sendo, é notável que uma nova configuração do *acontecer escolar* causa certo estranhamento nas partes que estão envolvidas com as ETIs – discentes, docentes, direção, funcionários, comunidade, pais, etc. –, obrigando-as se adequarem a este novo formato que as escolas venham assumir. Todavia, a ETI passa a assumir funções que transpõem, e muito, seu papel educacional, voltando sua atenção “para a solução de problemas que se localizam no nível social mais amplo” (PARO et al, 1988c, p. 11).

As questões relativas a essa função remediadora de problemas sociais que a ETI venha assumir, assim como uma explanação acerca da nova configuração dos espaços e tempos que a ETI estabelece serão expostas nos tópicos seguintes. Discorreremos ainda sobre as funções que a Educação Física estaria assumindo dentro desta nova configuração.

5.1 Aulas do currículo básico e Oficinas Curriculares

Ao acompanhar aulas do currículo básico do ensino fundamental – Educação Física, Português e Matemática –, além das Oficinas Curriculares – Atividades Esportivas e Motoras, Informática Educacional, Experiências Matemáticas e

Hora da Leitura¹¹ –, notei que o desrespeito para com o outro se mostrava presente de maneira semelhante àquele encontrado durante os recreios e intervalos de almoço, chegando ao passo de alunos(as) xingarem professores(as), subirem sobre as carteiras, derrubá-las, agredirem companheiros(as) de sala na presença do(a) professor(a), gritarem dentro das salas, etc.

Os(As) professores(as) pareciam não dar muita atenção para estes comportamentos, uma vez que os mesmos eram bastante comuns. Quando tomavam alguma atitude de repreensão, esta parecia não surtir efeito, ou melhor, até resolvia a situação naquele momento, mas era o(a) professor(a) virar as costas e tudo voltava a ser antes.

Dentro destes espaços de aulas, não notei grandes diferenças entre as aulas das disciplinas do currículo básico e as Oficinas Curriculares, assemelhando -se, estas, mais a uma aula de reforço, ou algo deste tipo. Por exemplo, na Oficina Curricular de Experiências Matemática não se fazia algo diferente a não ser ensinar cálculos da mesma maneira que esta se dava durante uma aula de Matemática do currículo básico.

Na Oficina Curricular de Informática Educacional, pude observar uma proposta diferente de uma aula convencional de informática, uma vez que os(as) alunos(as) não apenas aprendiam como usar os computadores. Havia uma proposta para que estes(as) pensassem e utilizassem a máquina para expressar tais pensamentos, realizando tarefas como expressar, em um texto ou desenho, o papel da escola na formação do aluno. Depois de cumprida as tarefas propostas, as crianças e jovens podiam utilizar os computadores para outros fins¹², como, por exemplo, aprender a utilizar outros programas, jogos, trabalhos escolares, etc.

Quando digo que “não notei grandes diferenças entre as aulas das disciplinas do currículo básico e as Oficinas Curriculares, o faço de maneira fundamentada na Resolução SecEduSP nº 07, de 2006, pois este documento propõe que a Oficina Curricular deveria ser entendida como

¹¹ Das aulas do currículo básico e Oficinas Curriculares que tive contado dentro da ETI, as que não diziam respeito à Educação Física foram acompanhadas apenas uma vez cada.

¹² Os computadores não estavam conectados à Internet, limitando, de certa forma, as possibilidades de aprendizado, no entanto, não significa desmerecer o trabalho que ali acontecia com este utensílio.

[...] uma atividade de natureza prática, *inovadora*, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina. (SÃO PAULO, 2006a, artigo 2º, grifo nosso).

O termo *inovador*, ao ser utilizado acima no intuito de explicitar o que seriam, ou que deveriam ser, as Oficinas Curriculares, remete à idéia de inovar algo, no caso, este algo seria o ato pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem, a maneira de lidar com as relações sociais nestes espaços, enfim, inovar toda e qualquer ação que outrora já existia dentro da escola, pois só se pode inovar algo se este algo já existir.

De tal maneira, as Oficinas Curriculares inovariam, renovariam, introduziriam novidades na forma de tratar alguns conteúdos do currículo básico do ensino fundamental, salientando, portanto, as diferenças entre as aulas do currículo básico e as Oficinas Curriculares.

As diferenças entre as aulas de Educação Física e a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras também se mostraram pouco nítidas, no entanto, tal assunto será mais bem desenvolvido nos tópicos seguintes.

5.2. Educação Física

A Educação Física¹³ era trabalhada, dentro desta unidade escolar, por três docentes, sendo duas professoras e um professor. Nomes fictícios serão utilizados para melhor distingui-los, sendo: professora Ana, professora Karina, professor Rafael.

Apenas a professora Ana trabalhava tanto com aulas de Educação Física quanto com a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras. Logo, a professora Karina trabalhava, unicamente, com a Oficina Curricular e o professor Rafael com aulas de Educação Física.

A seguir, versarei sobre algumas constatações que puderam ser

¹³ A Educação Física aqui descrita não se restringe apenas às aulas de Educação Física do currículo básico, abrangendo, portanto, a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras.

formuladas a partir das observações durante as visitas à ETI, tratando mais especificamente da área em questão desta pesquisa – a Educação Física.

5.2.1. Conteúdos

Entendemos que a Educação Física se justifica nas instituições escolares, uma vez que é a única prática pedagógica que trabalha com a dimensão cultural que lhe é peculiar, ou seja, a cultura corporal (SILVEIRA & PINTO, 2001), eis que esta é compreendida como um

[...] acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representações simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Caberia, pois, o desenvolvimento de tais conteúdos dentro da ETI assim como em qualquer outra instituição escolar, uma vez que nesta

[...] perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Com relação aos conteúdos da Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, estes estariam fundamentados na “cultura de movimento” (SILVEIRA, 2005 *apud* SÃO PAULO, [2006?], p. 61), porém, a ênfase dentro de tais oficinas cairia apenas sobre as seguintes dimensões: Esporte, Ginástica e Jogo.

Há uma restrição dos conteúdos da cultura de movimento quando se tratando da Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, pois estes não abarcam um trato dos conhecimentos sobre o corpo, as lutas e atividades rítmicas e expressivas, conteúdos estes também pertencentes à cultura de movimento.

Contudo, parece-me indispensável exaltar o caráter cultural que ambas

as concepções de conteúdos – cultura corporal e cultura de movimento – que utilizo para dissertar dentro desse tópico a fim de proporcionar ao(a) leitor(a) uma contextualização a respeito do que trata a Educação Física escolar.

Desta maneira,

[...] a perspectiva cultural faz avançar na educação física a consideração de aspectos simbólicos, estimulando estudos e reflexões sobre a estética, a beleza, a subjetividade, a expressividade, a relação com a arte, enfim, o significado. (DAOLIO, 2004, p. 10).

Baseando-se nas idéias de Tani & Manoel (2004) e Silveira (2005), podemos afirmar que a cultura de movimento se constitui via categorias de movimentos, sendo que estes “[...] se caracterizam como fenômenos sócio culturais e constituem parte importante do acervo cultural da humanidade sistematizado e acumulado historicamente” (SÃO PAULO, [2006?], p. 60), igualmente posto pela cultura corporal no que tange sua caracterização como acervo cultural, conhecimento universal e patrimônio da humanidade.

Há um entendimento de que necessário seria vislumbrar a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras como “um desdobramento das aulas do próprio componente curricular Educação Física” (SÃO PAULO, [2006?], p. 61). Porém, quando pensamos em um desdobramento, este se daria no ato de desdobrar algo que estava dobrado, sendo que, após ser desdobrado, continua a ser o que era antes, mudando apenas sua conformação. Uma folha de papel azul, por exemplo, após se desdobrada continua sendo uma folha de papel azul. Assim também a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras passou a ser encarada como uma mera reprodução da Educação Física que se encontrava no currículo básico do ensino fundamental, contradizendo, pois, a natureza *inovadora* que as Oficinas Curriculares deveriam assumir.

Existe também uma funcionalidade atribuída à Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras que tange à prática regular de atividades físicas devido a um discurso sobre saúde, sabendo, entretanto, que uma outra Oficina Curricular específica trataria de tal assunto – Oficina Curricular de Saúde e Qualidade de Vida.

As contradições, as conquistas, as discrepâncias, as constatações, as

dúvidas, enfim, tudo o que foi possível observar durante as visitas feitas à ETI, em especial nas aulas de Educação Física e nas Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras, será desenvolvido nos tópicos que seguem.

5.2.2. Aulas

Entre o(as) professor(as), notei comportamentos distintos, caracterizando maneiras dessemelhantes de lecionar suas aulas. Diferenças estas que se demonstravam desde a maneira de explicar uma simples brincadeira até os conteúdos que constariam dentro das aulas.

Com relação à professora Ana, que trabalhava nas duas situações – Educação Física e Oficina Curricular –, esta entendia que o conteúdo das aulas de Educação Física se restringia apenas ao Esporte, conteúdo este que era trabalhado de maneira bastante restrita, uma vez que, em suas aulas, apenas se desenvolviam quatro modalidades esportivas, as quais eram: futebol, basquetebol, voleibol e handebol.

Já na Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, Ana trabalha com algumas brincadeiras e jogos tradicionais, além de algumas poucas aulas de ginástica localizada. Nestas oficinas os conteúdos se repetiam com bastante frequência, não se mostrando, em momento algum, como *inovador*.

Esta mesma professora colocou que trabalhava com aulas dirigidas e aulas livres, intercalando-as durante a semana, independentemente de se tratar de aula de Educação Física ou da Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras.

As aulas livres aconteciam de diferentes maneiras: os(as) alunos(as) pegavam alguma bola para jogar futebol ou vôlei; alunos(as) pegavam colchonetes para fazer ginástica localizada sob orientação da professora; alunos(as) ficavam sem fazer nada, só assistindo o que os(as) outros(as) faziam.

A mesmice presente nas poucas atividades que os(as) alunos(as) realizavam nas aulas livres nos incita a dizer que, nos momentos em que deveriam estar participando em atividades de natureza *inovadora*, estes indivíduos eram submetidos apenas a reprodução daquilo que já conheciam. Justificaria, por tanto, não

presenciarmos nada “novo” nas aulas livres, uma vez que as crianças e os jovens da ETI não tinham contato com este “novo” nos momentos destinados a estas ações, mesmo que esse não representasse realmente algo novo, inédito, mas apenas algo diferente daquilo que eles(elas) sempre tiveram como conteúdos.

Em algumas aulas dirigidas, Ana trabalhava conteúdos teóricos e para isso utilizava o próprio espaço da sala de aulas. Nestas aulas, quando se tratavam de uma aula de Educação Física, normalmente se desenvolvia algum conhecimento sobre as regras dos esportes. No entanto, quando se tratava de uma aula da Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, o conteúdo que seria lecionado se pautava na qualidade de vida e saúde, perpassando por temas como alimentação, hidratação e exercícios físicos. Todos estes conteúdos eram, posteriormente, requeridos em provas que muitas das vezes mesclavam os conhecimentos das aulas de Educação Física com os da Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras.

Gostaria, pois, de realizar uma breve suspensão da descrição que aqui venho realizando para melhor desenvolver um pensamento sobre a questão colocada anteriormente que trata das aulas livres e aulas dirigidas.

Muito me interessou o fato de que, anteriormente à ETI, as aulas de Educação Física se restringiam a apenas duas aulas semanais, no entanto, dentro desse novo modelo de educação em período integral, a Educação Física passou a ser trabalhada em mais três aulas, ou seja, poderíamos contabilizar cinco aulas que trabalhariam conteúdos pertinentes à Educação Física.

Não sou contra aula livre, muito pelo contrário, entendo que este método de se trabalhar a Educação Física pode gerar muito aprendizado ao observar as práticas que os alunos realizam quando lhes é concedida tal “liberdade”. Contudo, o que gostaria de atentar é que, conforme a estrutura de trabalho utilizada pela professora Ana, haveria semanas em que as aulas dirigidas serão em menor número do que as aulas livres.

Esse fato muito se agrava no momento em que, no depoimento da professora Karina – que trabalhava unicamente com a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras –, obtive a informação de que, nas três capacitações que os professores haviam tido até aquele momento, sempre se mostrou presente uma

instrução aos professores que estariam responsáveis por esta Oficina Curricular, que estes deveriam trabalhar conteúdos “lights” no período vespertino, segundo termo colocado pela própria professora. Quando a questioneei sobre o significado de um “conteúdo light”, esta me afirmara que havia combinado com a professora Ana que, em suas aulas, sempre trabalharia com aulas livres. Ou seja, além das aulas livres trabalhadas pela professora Ana, a Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, quando trabalhada pela professora Karina, seria uma aula livre. Que há de *inovador* nessa prática?

Ao refletir sobre o papel que a Educação Física estaria tomando pra si, melhor dizendo, o papel que esta estaria assumindo dentro das ETIs quando a carga horária de algumas disciplinas¹⁴ é ampliada devido a implementação das Oficinas Curriculares, tal fato ocorre de maneira mais significativa, em termos quantitativos, quando se diz respeito à Educação Física e à Educação Artística, pois estas passaram de duas aulas semanais para cinco aulas semanais, sofrendo um aumento percentual de 150%.

Assim sendo, permanece o questionamento acerca da eficácia da ETI, que sugere uma melhor qualidade de ensino devido à ampliação das possibilidades a partir da extensão de tempo, uma vez que foi possível observar, pelo menos dentro das aulas de Educação Física e das Oficinas Curriculares de Atividades Esportivas e Motoras, que quantidade não é sinônimo de qualidade, ainda mais quando estas são previamente designadas a trabalharem seus conteúdos de maneira “light”.

Cabe ainda ressaltar o fato de que, na prática, muito parece que ambas as Oficinas Curriculares – Atividades Esportivas e Motoras e Atividades Artísticas – foram implementadas com cargas horárias superiores às demais no intuito de funcionar como “tapa-buraco” (FEDERICI, 2004), ocupando o tempo apenas, e não devido ao mérito/impotência/relevância das disciplinas que elas compreendem – Educação Física e Educação Artística (Artes).

Retomando a descrição, nas aulas do professor Rafael, que trabalhava apenas com aulas de Educação Física, notei haver uma preocupação em elaborar as

¹⁴ Entende-se por disciplina “o conjunto de conhecimentos que se professam em cada uma das cadeiras ou matérias nos estabelecimentos de ensino”. Disponível em: <<http://www.priberam.pt>> A cesso em: 14 ago. 2007.

aulas a partir de um contexto que a classe/turma se inseria. Assim, o vi, em muitas aulas, trabalhar com atividades, jogos e brincadeiras que visavam o trabalho em grupo, uma vez que já havia me dito que as crianças não conseguiam trabalhar em grupo, tendo grande dificuldade nas relações com o outro, o que pude confirmar durante as observações.

Durante as aulas que acompanhei deste professor, duas delas me chamaram bastante atenção, nas quais foi trabalhado o conteúdo de lutas. Imediatamente após que tomei ciência do tema, não pude deixar de conceber uma idéia preconceituosa, a partir do que já conhecia daquela turma, principalmente se tratando das agressões que freqüentemente ocorriam, inferindo, portanto, que aquela possível aula não ocorreria. Acontece que, apesar de se tratar de aulas sobre o sumô¹⁵ na qual havia uma grande exposição dos alunos, uma vez que, não havendo uma divisão de categorias por peso ou até mesmo por sexo, competiam alunos de tamanho, peso e idade bastantes discrepantes um dos outros. No entanto, o que gostaria de considerar destas aulas se deve ao fato de que o respeito às regras e ao outro, que outrora foi absolutamente negligenciado entre estes indivíduos, agora se mostrava presentes de tal maneira nunca antes presenciada.

O trabalho pedagógico com lutas se demonstrou bastante interessante, corroborando um discurso que justifica a utilização das lutas na escola, uma vez que estas seriam capazes “[...] de canalizar a agressividade, incutir valores de respeito ao outro e as regras, que em última análise recurso pedagógico para diminuir e controlar a violência urbana”. (ALVES JUNIOR, 2006, p. 2).

Este mesmo autor nos atenta acerca da esportivização que esta manifestação sofrera como resultado do “processo civilizador” (ELIAS, 1994), pois

[...] regras cada vez mais estritas foram sendo elaboradas com o objetivo de controlar a violência, regular nossa excitação, diminuindo os riscos de possíveis acidentes no que vem a ser este novo fenômeno social moderno que são os esportes. (ALVES JUNIOR, 2006, p. 1).

Ao passo de, em 1960, o Esporte apresentar -se como hegemônico na

¹⁵ Luta japonesa que acontece dentro de um ringue circular no qual dois atletas se enfrentam no intuito de fazer com que seu adversário toque o chão com alguma outra parte do corpo, exceto os pés, ou pise fora da linha do ringue. Disponível em: <<http://www.priberam.pt>> Acesso em: 15 ago. 2007.

escola, a Educação Física mostrava-se totalmente absorvida por tal conteúdo, caracterizando como “Educação Física Esportiva” (ALVES JUNIOR, 2006, p. 7).

Contudo, o que ressaltaríamos nessa ocasião é que, mesmo com todos os problemas com violência que a ETI apresentava, a ação docente não se submeteu aos empecilhos que poderiam muniar o fracasso a seu exercício, mostrando -se, enfim, como uma “prática docente comprometida com o processo de transformação social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49).

Firmado nestas idéias do Coletivo de Autores (1992), Alves Junior (2006) nos infere que “mais do que lutar contra o outro, a educação física escolar deve ensinar a lutar com o outro, estimulando os alunos a aprenderem através da problematização dos conteúdos e da curiosidade dos alunos” (p. 7).

5.2.3. E na Escola de Tempo Integral?

Dentro de uma ETI, a Educação Física deveria encontrar um espaço para tornar legítima, mais do que nunca, sua presença dentro da instituição escolar, transpondo funcionalidades a ela designada, como afirma Federici (2004), não se mostrando então como uma “compensação da rotina”, uma vez que as metodologias de ensino quase sempre são compostas por extensos períodos exclusivamente em salas fechadas, sugerindo momentos de “liberdade” – a aula de Educação Física –, ainda mais quando se tratando de uma escola com período integral; como um “prêmio ou castigo” àqueles(as) que se comportarem conforme os padrões estabelecidos pela instituição; como apenas “recreação”, momentos de descontração, alegria e liberdade para os corpos que até então se mostravam confinados às suas carteiras; como “fábrica de corpos”, idéias fundadas a partir dos esportes de alto rendimento, buscando -se a performance e resultados estéticos, perpassando pelos ideais da mídia, conseqüentemente entendida como espaço e tempo de “treino das equipes” da escola; e, principalmente, como “tapa-buraco”, encaminhando assim crianças e jovens à Educação Física – e também à Oficina Curricular de Atividades Esportivas e Motoras, no caso da ETI – quando não se tem o que fazer com estes indivíduos, seja por falta de

algum professor de outra disciplina, seja para preencher a grade horária da escola quando esta funcionará em uma jornada completa (integral), justificando, por tanto, o aumento percentual mais significativo¹⁶ – 150% – dentre as disciplinas que já se encontravam dentro da grade curricular das escolas e passaram por este processo de acréscimo, via Oficinas Curriculares, que a ETI propõe.

Na ETI em que ocorreram as visitas, em uma dada ocasião, a professora Karina me informara sobre a dificuldade encontrada em trabalhar a Educação Física dentro de uma escola como aquela, descrita como “problemática” por esta professora, devido à sua clientela. Essa informação era sustentada pelo argumento de que, em anos passados, outros(as) professores(as) não conseguiam trabalhar muitos conteúdos com as crianças e os jovens que freqüentavam àquela escola, ainda em jornada parcial – um período apenas –, devido a não aceitação dos discentes e ameaças ao corpo docente no intuito de se manter o esquema de “rola bola”. Assim, o(a) professor(a) seria responsável apenas em entregar os materiais (bolas, cordas, colchonetes, arcos, etc.) aos indivíduos e tornar -se um(a) mero(a) observador(a), deixando alunos e alunas fazerem o que quisessem nas aulas de Educação Física.

Imagino que este é um ponto a ser levado em consideração na implementação de um projeto como este de extensão da escolaridade, no que diz respeito não somente o trabalho com a Educação Física, mas todas as disciplinas e Oficinas Curriculares que vierem se concretizar dentro dos muros que veste a instituição escolar.

O “como” tudo acontecia antes da implementação da ETI se mostra como ponto de partida para as ações subseqüentes dentro desta nova configuração de espaços e tempos que a jornada integral propõe.

A Educação Física então, a partir de uma concepção *crítico-superadora*, deveria, na escola – e ainda mais na ETI –, fazer uma seleção e organização dos conteúdos que esta viria a trabalhar, sabendo, pois, que há a necessidade de existir uma coerência entre estes e o objetivo de promover a leitura da realidade. Assim sendo, analisar a origem de cada conteúdo, ter conhecimento do que

¹⁶ Juntamente com a disciplina de Educação Artística – Artes.

veio determinar a necessidade de seu ensino, assim como uma análise da realidade material e sócio-cultural em que a escola está inserida, são questionamentos que tal concepção nos instiga de maneira a fomentar uma prática que remeta a uma transformação da realidade complexa e contraditória, valendo-se do contexto social da classe trabalhadora, cujos interesses se mostram, em sua extrema maioria, antagônicos aos da classe proprietária. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

5.3. Educação, alimentação, proteção, confinamento... depósito?!

*Tem horas que a gente se pergunta
Por que é que não se junta tudo numa coisa só?*

Fernando Anitelli¹⁷ / O tudo é uma coisa só

Algumas das questões que aqui se desencadearão já foram, quase unanimemente, expostas no decorrer deste trabalho, porém, algumas delas passaram por despercebidas, não recebendo devida atenção quanto sua essência dentro da escola, outras se encontram presentes neste tópico como uma forma de lembrar o(a) leitor(a) da relevância que elas demonstram.

Iniciemos, pois, versando sobre a Educação, entendendo esta como o feito que propicia todo o fundamento da escola. Assim sendo, na ETI, a Educação pode ser encarada ora como caminho de ascensão social das crianças e jovens que a freqüenta, ora como ação que ocorre dentro de espaços e tempos que “se ajustam às determinações colocadas face aos interesses dominantes” (REIS, 2002, p. 200), ou seja, à clientela das ETIs, formadas em extrema maioria por crianças e jovens oriundas(os) de classes sociais menos favorecidas, cabe submissão perante as regras, condutas, ideais, enfim, o como, o quando, o onde, o porquê agir, pensar e ser, ou não, destes indivíduos que são transmitidos via as regras do jogo dominante. Logo, são duas

¹⁷ Responsável pela idealização e produção artística do projeto “O Teatro Mágico”, uma amplificação da atmosfera de um sarau, valendo-se de artistas que, através da música, do teatro, do circo e da poesia, contribuem para a composição do espetáculo, onde tudo pode acontecer.

[...] as principais funções conservadoras atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado. (TRAGTENBERG, 1982, p. 53).

Tais funções conservadoras atribuídas à escola são enaltecidas quando o atual projeto hegemônico neoliberal se mostra

[...] centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado. Nesse projeto, *a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses.* (NEIRA, 2006, p. 76, grifo nosso).

Cabe, aqui, lembrar um questionamento proposto por Reis (2002), que nos indaga da seguinte maneira: “Nossa educação profissional nos preparou para a construção de projetos pedagógicos mais apropriados às exigências do mundo contemporâneo?” (p. 204), no qual acrescento um contraponto: *ou será que estes projetos pedagógicos estão sendo por nós construídos não segundo as exigências do mundo contemporâneo, mas sim sob a ótica do ideário dominante, reproduzindo -o apenas?*

Sobre Alimentação, é possível afirmar que uma parcela muito grande de jovens e de crianças que freqüentam a ETI, assim como aqueles(as) que foram/são assistidos(as) por outros projetos de extensão da escolaridade, realiza sua primeira refeição do dia dentro destas instituições e, na grande maioria dos casos, a última também. Paro et al (1982) já alertava -nos sobre esta questão de Alimentação dentro das escolas afirmando que “se as crianças passam fome, é melhor que se alimentem pelo menos na escola do que venham a morrer de inanição” (p. 7), no entanto, a atenção que deve ser dada a esta ação deve encaminhar que a mesma aconteça como uma auxiliadora à função pedagógica da escola e não como uma ação primordial da instituição escolar.

No que diz respeito à Proteção, já foi posto algo nos tópicos acima sobre esta questão, em especial à indagação que nos remete a refletir sobre quem estamos tentando proteger, ou seja, deve a ETI proteger estas crianças e estes jovens

da rua/sociedade/família, ou proteger a rua/sociedade destas crianças e destes jovens?

Assim, o Confinamento se mostra como resposta que viria solucionar ambos os questionamentos, pois se aumenta o tempo de permanência dos(as) alunos(as) dentro das instituições escolares, configurando-se como uma ação que venha limitar o contato entre “os de dentro” com “os de fora” da escola, seja qual for seu pressuposto. A idéia de Depósito¹⁸ se apresenta então como uma conciliação entre a ação de proteger e de confinar, pois as crianças e os jovens são “depositados(as)” dentro das ETIs por um determinado tempo e quando requisitados, são “restituídos(as)” à sociedade.

Dentre as mais diversas funções que a ETI possa assumir, vale ressaltar, como afirma Paro et al (1988c), a importância

[...] da função pedagógico-institucional da escola, porque, na medida em que a hipertrofia das atividades supletivas se dê em detrimento da função de socialização do saber, aquelas é que passam a ocupar o lugar destas, descaracterizando, portanto, a instituição escolar enquanto instância privilegiada de apropriação do saber sistematizado (p. 15).

Não obstante, sejam quais forem as funções supletivas que a ETI venha assumir no intuito suprir as diferentes perturbações que a sociedade enfrenta, o problema principal, que gera tais perturbações, continua intocado – “o da superexploração do trabalho pelo capital” (PARO et al, 1988c, p. 17) –, fazendo com que projetos desta natureza se mostrem como ações paliativas, contribuindo apenas no prejuízo às “atividades pedagógicas que a escola se propõe desenvolver” (p. 19).

Há, portanto, uma função maior que estaria vinculada à cura de mazelas que a atual organização capitalista da sociedade tem produzido. Dessa forma, as ETIs se constituiriam como um tratamento ao lixo¹⁹ que sobrevém de uma miséria material, moral, intelectual e cultural da classe trabalhadora, a corja da sociedade. Caso o tratamento não viesse surtir efeito, tais instituições se constituiriam – e têm-se constituído – então como meros depósitos de crianças e jovens pobres.

¹⁸ O termo “Depósito” foi posto pelo professor Rafael de Educação Física.

¹⁹ Utilizamos o termo “lixo” a fim de nos remetermos não ao lixo material advindo das indústrias, residências, etc., mas abarcando a pobreza, ou melhor, os indivíduos que se encontram nesta lastimável situação que, descartados pela sociedade assim como o outro lixo, ficam à mercê de ações que o capital venha requisitar a seu favor, mostrando-se, estas, como genuínas quimeras no que diz respeito às soluções dos problemas sociais.

Considerações finais

*Quando uma sociedade deixa matar as crianças
é porque começou seu suicídio como sociedade,
quando não as ama, é porque deixou de se
reconhecer como humanidade.*

Herbert José de Souza

A ETI surge, segundo Arroyo (1988), no intuito de aumentar o tempo de permanência dentro da escola nem tanto para suprir as lacunas de sua função de transmitir os saberes sistematizados dos livros ou dos mestres. Este acréscimo na jornada escolar se destinaria então a “introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar, se virar, tirar proveito das regras do jogo dominante” (p. 10).

Assim, não se ampliaria “[...] o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola” (ARROYO, 1988, p. 4).

A questão, enfim, que merece uma atenção singular, no que se trata da implementação do Projeto Escola de Tempo Integral, deveria estar debruçada sobre os questionamentos relativos ao como a experiência em um tempo maior na escola estaria contribuindo “para o fortalecimento político-social dos trabalhadores num projeto de classe” (ARROYO, 1988, p. 10)?

Este mesmo autor ainda nos instiga a refletir a respeito da função da ETI, não restringindo à mesma a incumbência de tornar mais sábios na lógica mercantil os(as) alunos e alunas que a ela adentram a fim de sobreviverem e conseguirem transpor os obstáculos, ou para encontrarem saídas, em meio a tormenta, pelos exíguos caminhos que o capital lhes permite. Assim, caberia questionar como a extensão da escolaridade contribuiria no desmantelamento “da lógica real que regula a sociedade, a história, os processos de produção e, sobretudo, os mecanismos de transformação” (ARROYO, 1988, p. 10)?

Ao trabalhador, mais do que a outras camadas sociais, não são negados apenas tempos mais longos na escola, mas antes de tudo lhes são negados

espaços e tempos de afirmação política e social. [...] O direito dos trabalhadores à cultura, ao saber, ao pensar, à educação não se esgota na escola, nem de tempo integral. Esta só adquirirá seu sentido se fizer parte de uma luta mais total pelo fortalecimento das forças populares. (ARROYO, 1988, p. 10)

Sobre esta peleja, Freitas (2003) reporta-se à educação de tempo integral como uma âncora importante nesta luta, um embrião novo “dentro do velho sistema educacional” (p. 89), mostrando-se como “um ato de resistência que deverá acumular forças para que, em algum momento, possamos fazer nascer uma nova realidade social e educacional” (p. 88).

Não obstante, este autor ainda nos dá sustentação ao pensarmos a qualidade das ETIs, uma vez que a formação integral da personalidade chega a ser pregada pela educação oficial, no entanto, o que se concretiza dentro das escolas é uma educação deficitária, contentando-se em, quando muito, prover aprendizagem de poucas disciplinas, como Português e Matemática. Dessa maneira, voltando-se ao aprendizado de poucas disciplinas,

[...] a questão da formação do estudante não é posta como objetivo. [...] A contradição entre “formar e instruir” aparece como necessidade de um sistema educacional que nega a formação, substituindo-a por instrução nem sempre de qualidade. [...] Somente com a adoção da escola de tempo integral teremos condições de falar em instrução associada à formação, contribuindo para resolver essa contradição. (FREITAS, 2003, p. 86 e 87).

As conseqüências da propagação dessa contradição entre “formar e instruir” acaba por fomentar, dentro de nossas escolas, ações que visem a

[...] memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação para o ensino, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranóica”, estranha ao concreto, ao seu fim. (TRAGTENBERG, 1982, p. 38).

FREIRE (1996) nos incita a refletir sobre uma transformação social, dissertando a partir de uma leitura crítica da realidade social e sobre fins sociopolíticos da educação, uma vez que esta se mostra como experiência essencialmente humana, configurando-se como um instrumento de luta/resistência contra a reprodução da ideologia dominante.

Para tal, o aprender, que se mostra como uma ação restrita social e

historicamente às mulheres e aos homens, teria que suceder -se como

[...] uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69, grifos do autor).

Como a verruma que trespassa a madeira abrindo novos caminhos, a ETI exerceria semelhante função, mostrando -se como tempo e espaço propício para o novo se manifestar. Não obstante, espaço e tempo de resistência que, por mais que se mostre como uma ação paliativa, já demonstra alguma preocupação no que diz respeito à educação nacional.

Caberia, então, aos profissionais que se encontram entremeados as ETIs, a vontade e a coragem de lutar e ousar na busca por um novo agir e pensar que proporcione um desfecho à educação do nosso país, avesso àquele que instrui apenas. À estes indivíduos, confiada seria a pretensão de se fomentar uma educação que não mais abreviaria-se em uma

[...] informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto *governado*, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrupulo e inteligência. Deve fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de *governante potencial*. (CANIVEZ, 1991, p. 31, grifo do autor)

Diligenciar-se-iam então ao embate da realidade que as ETIs venham proporcionar, ultrapassando os dissabores que pelo caminho irão, inevitavelmente, ter contato, mas nunca deixando de lutar no intento de alcançar a

[...] perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige. (SAVIANI, 1997, p. 210).

Assim, construindo e sendo construído, o verdadeiro cidadão encontraria, dentro das ETIs, espaços e tempos que lhe viesse fornecer uma “educação integral”. Segundo Cavaliere (2002b), a concepção de *educação integral* justifica-se na busca das ligações e rompimentos entre a vida e a educação escolar, “tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que

vivemos” (p. 250).

De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, [dando grande importância] à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança. (CAVALIERE, 2002b, p. 251, grifo da autora).

Tal formação global (integral) encontra-se fortemente atrelada ao fazer dos profissionais diretamente ligados à mesma: os(as) professores(as). Assim, o trecho abaixo, extraído do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, nos fornece uma reflexão pertinente, desvelando as minúcias de uma prática docente que não consente as injustiças, as aberrações, a corrupção e a perversidade com que crianças e jovens são provadas(os) e submetidas(os), todos os dias, em suas escolas.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. [...] como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 102 - 103).

Sabendo, no entanto, que “*mudar é difícil mas é possível*” (p. 79), Freire (1996) coloca que a educação não pode tudo mas algo de importante ela pode. Ou seja, ao passo da educação não ser a chave mestra para as transformações sociais, ela também não se configura simplesmente como reprodutora da ideologia dominante.

Vago (1999) nos traz um questionamento de Dominique Juliá contestando sobre “o que resta da escola depois da escola?” (p. 26). Tal indagação nos parece cabível em se tratando de uma ETI, questionando -a sobre as crianças e os jovens que adentram seus muros, atentando ao processo de formação global (integral) que estes(as) estariam como participantes em sua concretização.

Contudo, Vago (1999), firmado no questionamento que anteriormente havia exposto acerca de Dominique Juliá, ainda faz questão sobre “o que resta da Educação Física depois da Educação Física?” (p. 26).

Como deveria se dar a Educação Física em uma Escola de Tempo Integral? Essa é uma pergunta que durante todo meu trabalho esteve presente em minhas inquietações. Junto a ela, questões acerca da função, dos conteúdos, dos profissionais, ou melhor, da capacitação destes profissionais, da importância, enfim, “como” e “por que” a Educação Física se mostraria essencial a uma ETI, também me motivaram nesta busca do saber.

Vejo que, após tantas leituras e depois de ter o contato com uma ETI, muitas dúvidas ainda permanecem. Eu diria que talvez essas dúvidas até tenham aumentado em número e em complexidade. Muitas perguntas continuam sem respostas, outras que preferiria não ter encontrado a resposta, mas que, de maneira alguma, irão cessar minhas indagações. Aquela flama que nos provoca incômodo e que nos faz buscar por respostas e, em alguns casos, alcançamos até soluções, permanece abrasando em mim, ainda mais em se tratando da Educação Física. É com o disse outrora, *a grande árvore da qual emanavam infindáveis brotos de dúvidas se mantém laboriosa, ou seja, teus botos continuam germinando e me contestando por soluções que ainda não estão ao meu alcance.*

Mantenho-me em concordância com a idéia de que “nem a escola e muito menos a Educação Física tem o poder de mudar *radicalmente* a trajetória de desenvolvimento de um sistema social” (KUNZ, 2003, p. 22, grifo nosso), no entanto, menos ainda conseguiremos mudar se nos mantivermos de braços cruzados sem na da fazer!

Por menores que sejam nossas ações, as façamos confiantes “em nossa capacidade de gerar transformações sociais que permitam a criação de uma

nova ordem mundial, *onde o homem deixe de ser o explorador do próprio homem*” (FREITAS, 2003, p. 89, grifo nosso).

Que cada um(a) faça conforme suas próprias forças, capacidades e aspirações, mas que acima de tudo, o faça com amor...

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades, lembrai -vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.” (Charles Chaplin)²⁰.

²⁰ Disponível em: <<http://www.pensador.info/>>. Acesso em: 21 nov. 2007.

Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1998.

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **Discutindo a violência nos esportes de luta: a responsabilidade do professor de educação física na busca de novos significados para o uso das lutas como conteúdo pedagógico**. Uso do passado – XII Encontro Regional de História ANPUH–RJ, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/anpuhrio/Anais/2006/conferencias>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas** – São Paulo, n. 65, p. 03-10, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Lei 9.394, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Aces so em: 18 jun. 2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. OLIVEIRA, Dalida Andrade. (org.) **Gestão democrática da educação**. – Petrópolis: Vozes, 1997.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** – Campinas, SP: Papyrus, 2001.

CASTRO, Adriana de. **O cotidiano escolar de uma escola estadual de tempo integral do município de Pirassununga** – primeira aproximação. 2007, (38 f.). Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. – São Paulo: CENPEC, n. 2, p. 91-101, 2006.

_____. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. Educação integral: uma nova identidade para escola brasileira? **Revista Educação & Sociedade**. – Campinas, SP: vol. 23, nº 81, dez. 2002b.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (organizadoras). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** – São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** – Rio de Janeiro, IBGE, 1969.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Processo Civilizador.** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEDERICI, Conrado Augusto Gandara. O que não é educação física. **Movimento & percepção.** – Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 4, nº 4/5, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.unipinhal.edu.br/movimentopercepcao/viewissue.php?id=4>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** – Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Revista Educação & Sociedade.** – Campinas, SP: v. 23, nº 80, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jul. 2007.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** – São Paulo: Moderna, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** – Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – São Paulo: CENPEC, nº 2, p. 129-135, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno CEDES.** – Campinas, SP: v. 18 nº 43, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Escola de tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Revista Ciência Hoje.** – Rio de Janeiro: v. 39, nº 231, out. 2006.

KOHAN, Walter. A infância escolarizada dos modernos. **Infância entre a educação e a filosofia**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUNZ, Elenor (org). **Didática da educação física 1**. – Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Antropologia e educação. Universidade de São Paulo. CARVALHO, Yara Maria de; RÚBIO, Kátia (org.). **Educação física e ciências humanas**. – São Paulo: Hucitec, 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola de horário integral. **Cadernos Cenpec / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. – São Paulo: CENPEC, nº 2, p. 57-67, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. – São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NEIRA, Marcos Garcia. O Currículo multicultural da educação física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 5, nº 2, p. 75-83, 2006. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br/edito-ramackenzie/revistas/edfisica/>> Acesso em: 26 set. 2007.

PARO, Victor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. – São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988a.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação & Sociedade**. – São Paulo: Cortez, nº 29, p. 86-99, 1988b.

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas** – São Paulo, nº 65, p. 11-20, 1988c.

_____. O custo do ensino público no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. – São Paulo: nº 43, p. 3-29, nov. 1982.

REIS, Maria Amélia Gomes de Souza. A sexualidade em tempo integral: o desafio da escola. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (organizadoras). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O livro do CIEPs**. – Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 89**. 09 dez. 2005.

_____. **Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 07**. 18 jan. 2006a.

_____. **Resolução da Secretaria de Estado da Educação nº 77**. 29 nov. 2006b.

_____. **PROFIC**: avaliação de um projeto. – São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.

_____. **Escola de tempo integral**. Secretaria de Estado da Educação & Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, [2006?].

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. – Campinas, SP: Autores Associados, 3ª ed., 1997.

SILVEIRA, Sérgio Roberto. **Proposta curricular de Educação Física**: versão preliminar. – [2005]. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/portalef/edfisica/proposta.asp>>. Acesso em 12 out. 2006.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus. Esporte, educação física e educação física escolar. GAYA, Adroaldo; MARQUES, Antônio; TANI, Go. (Org.), **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

TAPAJÓS, Laís. Como se escrever (por linhas tortas) o fracasso escolar de uma criança. **Revista Nova Escola**. – São Paulo: ano II, nº 17, p. 10-14, nov. 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. **Sobre educação, política e sindicalismo**. – São Paulo: Cortez, 1982.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2005.