

“MENS SANA IN CORPORE SANO” – AS PRAÇAS DE PORTO ALEGRE, NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

Fabiana Gazzotti Mayboroda

Resumo

O presente artigo pretende apresentar em recorte, uma descrição de uma política pública acontecida nas Praças de Educação Física, na cidade de Porto Alegre, em meados do século XX. Atenta-se ao fato que é possível reconhecer que propostas que visavam a ocupação do tempo e da ociosidade de crianças para além da jornada escolar mínima já existiram e servem de referência para a proposta atual de Educação Integral instituída no país. É realizada uma descrição e análise da experiência de Educação Integral, acontecida nas praças de Porto Alegre, no começo do século XX, chamada de “Jardins de Recreio”. Com um percurso metodológico apoiado na História Cultural, objetivou-se entender a implantação dessa experiência. Utilizou-se como fonte documental: boletins técnicos do Superintendente de Recreação Pública da época, Frederico Guilherme Gaelzer e jornais. Apresentam-se aqui algumas impressões sob o objeto analisado fazendo uma análise com autores que discorrem sobre essa temática e que foi fundamental para a compreensão historiográfica. Assim, considera-se relevante entender as influências das políticas do Serviço de Recreação Pública na construção do ideário de cidade moderna, higiênica, bela e regrada. Um espaço que ocupasse e potencializasse a constituição de sujeitos.

Palavras-chaves: História da Educação. Educação Integral. Política Pública.

Contexto da pesquisa: primeiras impressões

Por algumas veredas das legislações, pesquisou-se evidências e experiências históricas que fomentaram a ampliação da jornada escolar. Assim, os artigos e pesquisas realizados sobre as experiências de Educação Integral pelo Brasil remetem-se a partir do teórico Anísio Teixeira. Para Anísio, seria importante ampliar o dia letivo para enriquecer o currículo com atividades educativas, afirma que “com a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar (1977, p.128).

O discurso de Educação Integral se coloca como contraponto ao contexto educacional higienista-eugenista e autoritária da época. Começa a ter visibilidade a perspectiva de uma prática mais ampla e democrática, proposta por educadores de visão progressista, como Anísio Teixeira e os escolanovistas.

O primeiro modelo para o Brasil, idealizado por Anísio Teixeira, surgiu a partir da segunda metade do século XX, em Salvador, Bahia, na forma de Escolas-Classe e Escolas-Parque. A proposta residia em um sistema escolar que recebia as crianças em dois turnos. No primeiro, elas recebiam a educação do “ensino propriamente dito”, das letras, ciências e matemática. Na Escola-Parque, em prédios com estrutura adequada a outras atividades, os alunos tinham acesso à educação social que incluía educação física, música, educação sanitária, assistência alimentar e leitura (TEIXEIRA, 1997). Este modelo viria a ser mais tarde adotado no Rio de Janeiro, nos Centros Integrados de Educação Pública, pensados por Darcy Ribeiro ao longo das gestões do governador Leonel Brizola, tendo como objetivo oferecer um ensino de qualidade para camadas populares.

É interessante descrever o centro Carneiro Ribeiro, criado na Bahia, por Anísio Teixeira, como exemplo de uma educação voltada para uma “[...] continuidade entre a experiência da criança fora da escola e sua experiência no meio escolar” (TEIXEIRA, 1997, p.54).

A Educação Integral é um termo polifônico apresentando diversos conceitos. No Brasil, a grande referência nos remete, por volta do ano de 1932. Educadores como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, entre outros foram os signatários do Manifesto de 1932, que visava a melhoria do processo educacional nacional baseado em um tripé: ampliação do acesso escolar, educação laica e pública de qualidade. Anísio inicia sua luta a favor da melhoria da qualidade de ensino através da Educação Integral, pois reconhece a múltipla repetência e conseqüentemente à evasão escolar. O pensador conclui que a escola tradicional é uma das causadoras desses problemas, ao mesmo tempo em que atribui uma grande responsabilidade a educação:

Quebrados os óbices à unificação democrática do povo brasileiro, percorre, com efeito, todas suas camadas, e, sobretudo as mais baixas, um ímpeto de ascensão social a que só a educação poderá dar ordem e estabilidade. (TEIXEIRA, 1969, p.84).

Foi, então, no ano de 1950 que Anísio propõe uma instituição escolar composta por dois espaços físicos: a Escola-Classe e Escola-Parque, o primeiro voltado ao atendimento das aprendizagens escolares e o segundo, no período oposto das disciplinas formais, atividades que envolvessem todos os aspectos da vida humana: Artístico: música instrumental, canto, teatro e dança; Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa; Trabalho: artes

aplicadas, industriais e práticas; Educação Física: jogos, recreação e ginástica; Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja. (EBOLI, 1969).

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

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

É importante ressaltar que, as duas propostas de educação, além de possuírem diversos pontos em comum, foram implementadas para resolverem alguns grandes problemas educacionais da época. E hoje, o Programa Mais Educação¹ apresenta-se como uma política pública indutora de Educação Integral.

Logo, acreditando nas experiências regionalizadas², o foco da procura por acervos que tivessem documentos com indícios de educação integral, foi à cidade de Porto Alegre. Portanto, o local encontrado foi o acervo do Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, apresentou-se os “Jardins de Recreio”, uma Política Pública, acontecida nas praças da cidade, que teve início no começo do século XX.

Percursos metodológicos

A História Cultural é um campo historiográfico que, segundo Peter Burke (2008), torna-se mais evidente na segunda metade do século XX. Ele emerge das reflexões e discussões das novas efervescências paradigmáticas, como: o fim das metanarrativas, queda das verdades universais, surgimento dos fenômenos de desterritorialização e de desenraizamento. Foi a partir do movimento dos Annales que “uma nova representação do

¹ Instituído por Portarias Normativas Interministeriais de nº 17 e nº 19, do dia 24 de abril de 2007. É uma proposta que visa a construção de ações intersetoriais entre políticas públicas educacionais e sociais através dos Ministérios: da Cultura, da Educação, do desenvolvimento Social e Combate a Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia e do Meio Ambiente.

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

tempo histórico” foi se desenvolvendo. Essa “Nova História” problematiza e valoriza a microhistória, dando “[...] ênfase na relação entre o local e o global” (BURKE, 2005, p.64).

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

É esse olhar do pesquisador que investiga um outro tempo, que seleciona continuidades e discontinuidades, que questiona a partir das suas experiências construindo um passado. Por isso, “a historiografia mexe constantemente com a história que estuda e com o lugar onde se elabora” (DE CERTAU, 1982, p. 126). Esse campo historiográfico tem claros antecedentes desde o início do século, e é muito rico no sentido de diferentes possibilidades de tratamento das fontes e cabe ao “[...] historiador construir a trama correspondente ao acontecimento” (RAGO, 1995, p.73).

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

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

Os documentos analisados fazem parte do Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o CEME³, que “[...] foi implementado em janeiro de 1997 com o objetivo de reconstruir, preservar e divulgar a memória do esporte, da Educação Física, do lazer e da dança no Brasil” (GOELLNER e col., 2013, p.2). O acervo conta com nove coleções, logo

Em função da diversidade dos materiais que compõem o acervo do CEME, os itens disponibilizados no Repositório Digital estão divididos em cinco formatos específicos: a) Audiovisual - documentos no formato de vídeos (filmes, depoimentos, slides, videoconferências, etc.) e sonoros (entrevistas de rádio, jingles, músicas, etc.); b) Depoimentos – entrevistas realizadas tendo como referência o aporte teórico- metodológico da História Oral c) Documentos - caracterizada por documentos de diferente natureza tais como álbuns, livros, periódicos, leis, atas, reportagens de jornais e revistas, correspondências, apresentações em Power Point, entre tantas outras; d) Iconográfica - imagens em suportes variados: fotografias, cartazes, desenhos, pinturas, banners, adesivos, entre outras [...] (GOELLNER e col., p.3).

O foco dessa pesquisa se prendeu apenas na coleção denominada Lazer e Recreação Pública. Nesse movimento, as investigações se balisaram por vários documentos, porém receberam atenção especial dois documentos: o Boletim Técnico Informativo: número 5 e 7, ambos de 1953. A procura, nesses relatórios do Serviço de Recreação Pública, por pistas que pudessem descortinar o pensamento institucional da Prefeitura Municipal de Porto Alegre foi intenso. Bem como vestígios sobre como se constituiu esse serviço e como foi enraizando o atendimento nas praças.

O contexto Porto Alegre

A cidade é marcada por relevo, forjada em uma teia de significados e sentidos. Narra-se ali histórias, histórias que ela mesma constrói “dessa forma, a urbe é passível de leituras através de sua disposição cartográfica, dos agentes produtores do espaço e de sociabilidades, das segregações dos sujeitos e de outros temas possíveis” (NETA, 2010, p.2). Nesse movimento, a cidade é cheia de vida, intenções e anseios. De Certeau propõe observar a cidade do alto, miniaturizada, panorâmica, “um simulacro teórico” (1996, p.171).

Durante o final do século, aconteceu uma das principais mudanças na geografia de Porto Alegre, ocorrida devido: a chegada de muitos imigrantes, mudanças das pessoas do

³ Para maiores informações: <<http://www.ufrgs.br/ceme/acervo.php>>.

campo para a cidade e o alto índice de nascimentos. Esse crescimento demográfico da cidade foi provocando um desconforto na população, ocasionando uma reordenação do espaço urbano. Esse processo também foi acompanhado de uma campanha de saneamento do centro da cidade retirando as habitações mais populares.

Para Pesavento,

A paisagem urbana da cidade mudou com as novas edificações (Mercado Público, Cadeia Pública, teatro São Pedro), apontando para a diversificação econômico-social da cidade que, especialmente, se revelara na proliferação de inúmeros becos e ruas, cortiços e sobrados, chácaras e sítios que compunham um panorama para a “vida em cidade” dessa época.

Foi, então, na administração do prefeito Otávio Rocha (1924-1928) que Porto Alegre intensificou a sua transformação. Porto Alegre queria modernizar-se. A cidade não desejava mais os traços disformes, o desejo passava pela busca do embelezamento. Nas ruas, o modernismo incitava a ampliação do calçamento e as construções de pontes. Urge, neste contexto, a retomada do Plano Diretor, que visava a organização e o disciplinamento do crescimento populacional.

Com a busca de uma nova urbe remodelada e organizada, as praças da cidade passaram a ter um papel fundamental, para além do embelezamento. Esse espaço público foi realçado para constituir em um cenário de novas sociabilidades. Conforme Bello (1997, p.144), “novos equipamentos urbanos e a presença de praças e parques completaram um amplo ajuste da cidade à escala dos fenômenos decorrentes da nova ordem urbano-industrial”. Assim, as praças passam a ser consideradas um reduto com elementos controlados para proporcionar o bem-estar e a educação de crianças e jovens, pois “[...] cidade e educação guardam entre si, as tensões postas pelo processo de gestação da modernidade” (VEIGA, 2002, p.14). Nesse sentido, a vida urbana estava ligada a uma série de regras de condutas e com novas formas de sociabilidade, “É importante notar como a presença nesse espaço, estava vinculada ao cumprimento de uma série de regras de conduta, de acordo com os novos padrões de sociabilidade pública”. (MONTEIRO, 1995, p. 131).

No início do século passado, a cidade de Porto Alegre, passa por um processo de construção, ordenação e transformação. Logo, “[...] emerge a grande cidade, que coloca para os governos a necessidade de intervir no espaço, ordenando a vida, normatizando a sociedade” (PESAVENTO, 1995, p.282). Nesse momento, urge a necessidade de modernizar também a população, ou seja, educar. Assim, a criação de códigos e leis se fez necessário para

regular a população na cidade. Conforme Damásio (1996), a cidade de Porto Alegre regulamentou o trânsito de pedestres, através da criação de regras para melhor circulação, em 1934.

A identidade desejada da urbe era ser um espaço belo, moderno, higiênico e regrado constituindo num momento emergente do discurso da modernidade e da cidadania justificando, assim a intervenção estatal também nos espaços públicos de lazer. As praças, antes das modificações urbanas, eram o espaço da liberdade dos movimentos e dos encontros. Posteriormente, tal liberdade foi substituída pela intencionalidade pedagógica, regrada pela lógica moderna. A partir da criação dos “jardins de recreio”, foram construídas estruturas físicas que marcaram fronteira, fazendo com que “[...] o cercamento ou confinamento que evitando a dispersão dos corpos, os torna acessíveis à ação do poder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2004, p.233).

As praças e os “jardins de recreio”

As praças públicas “[...] começaram, aos poucos, a ser ocupadas pelos porto-alegrenses para a sociabilidade e o lazer. As formas de ocupação dessas praças foram sendo formuladas em decorrência das transformações políticas, econômicas e sociais desencadeadas no final do século XIX” (CUNHA; MAZO, 2010, p.124). O lazer, segundo Rechia, “[...] foi um dos itens que o urbanismo moderno estabeleceu como de suma importância para o habitante urbano do século XX, tornando os espaços livres públicos uma opção significativa” (2009, p. 79). Em um artigo escrito sobre as praças de Porto Alegre, Cunha, Mazo e Stigger fazem um apontamento histórico, justificando a mudança de como passaram a ser chamadas as praças depois da implementação da Educação Física a partir da criação do Serviço de Recreação Pública. As escolas passam a se apropriar das Praças de Desporto, “[...] constituindo-se em uma extensão das mesmas” (2010, p.3).

Em 1926, é inaugurado o primeiro Jardim de Recreio na Praça Alto da Bronze, no governo do Intendente Otávio Rocha. Hoje essa praça recebe o nome de General Osório. Feix e Goellner (2008) relatam que os jardins de recreio se multiplicaram pela cidade com o objetivo de modificar a imagem de cidade rural. Segundo Stigger e colaboradores, “já desde 1926, com a criação do primeiro Jardim de Recreio de Porto Alegre, identifica-se, na cidade

uma iniciativa governamental que visa a oferecer serviços no âmbito do lazer para os cidadãos” (2009, p. 47).

Este possuía salas de aulas para o jardim de infância, área externa com brinquedos de balanço, escorregador, gangorra, tanque de patinhar, canchas de bola ao cesto, volley-ball, baseball e biblioteca. Conforme o Boletim Técnico número 07, criou-se os jardins de recreio dentro das praças públicas, pois tão importante quanto às aulas nas escolas “[...] o aluno deve empregar cinquenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza”. Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas foram, então, construídas perto de instituições escolares. Nessas praças havia aparelhos de ginásticas, canchas, gramados para esportes, além de pavilhões para área administrativa e social

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

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

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

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

sempre constatamos variantes nos tamanhos e acidentes dos terrenos. Devemos, entretanto, formar doutrina quanto à utilização eficiente de suas

instalações. Com êste fim convém estabelecer-se uma classificação de acôrdo com a sua importância e possibilidade em servir a comuna que a cerca (p.1).

Surge então, a figura de Frederico Guilherme Gaelzer, que conforme Boletim Técnico Informativo (1953) foi o diretor dos Jardins de Recreio e Praças de Esportes da capital gaúcha. As praças, portanto, passam a funcionar para influenciar o processo de uma nova civilidade, pois é um lugar para além do encontro, é um lugar que possui processos educacionais. Portanto, as praças representam um fenômeno sociocultural e político relevante. Justifico essa afirmação a partir de três evidências: a adesão da população na freqüência das praças, o associativismo e a institucionalização do Serviço de Recreação Pública.

Segundo o relatório, a freqüência mensal passava de vinte e cinco mil jovens e crianças, sendo que a população da capital não chegava a duzentos mil habitantes.

A educação modifica seus objetivos de acordo com o tempo histórico, logo ela está intimamente ligada em apresentar respostas a sociedade. Assim, um problema social geralmente é transformado em uma política pública para resolver o problema. Portanto, um problema social, geralmente, é transformado em um problema educacional. Nesse sentido, as praças passaram a responder pelos anseios da comunidade.

Em relação ao associativismo, havia *clubs* organizados nas praças entre as décadas de 1920 a 1940. “Nesse período, gradualmente, ocorre o alargamento da prática esportiva para algumas praças públicas. [...] Os *clubs* eram formalmente criados por jogadores e registrados no Serviço de Recreação Pública. Depois de instituídos os *clubs*, era escolhida a diretoria e organizada a forma de funcionamento” (CUNHA; MAZO, 2010, p. 124 - 129). Essa diretoria escolhida passa a organizar o espaço físico e se coloca como interlocutora da relação do poder público com as pessoas.

Já, em relação à institucionalização do Serviço de Recreação Pública, quando se refaz o

[...] caminho da institucionalização da recreação de Porto Alegre, vemos que começou como “Systema de Jardim de Recreio” em 1926, depois passou a ser “Diretoria de Praças e Jardins”, ligada a Diretoria Geral de Obras e Viação, até 1942. Em 21 de setembro de 1942 é criado o “Departamento Municipal de Educação Física”, pela Lei 121 ligado ao Gabinete do Prefeito. Posteriormente, em 27 de novembro de 1959, foi criado, pela lei 500, o “Serviço de Recreação Pública”, subordinado diretamente ao Gabinete do Prefeito (FEIX, 2003, p. 100-1001).

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

Influenciada pela filosofia positivista, a Educação Física tinha como objetivo modelar o corpo, através dos exercícios físicos, para melhorar os padrões da raça, melhorando conseqüentemente a sociedade (CASTELLANI FILHO, 1988). O corpo passava, então por três níveis: “da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.85).

Nessa visão, a Educação Física passa a ter um “olhar” integrador. Não bastava apenas educar o corpo para ter uma melhor higiene mental e corporal, a educação visava também à educação moral e intelectual, tendo como foco o melhoramento da raça. Assim, “em torno dessa questão identitária, não raras vezes encontramos, nos documentos consultados, a articulação da expressão “Educação Física” com outras de cunho utilitário, como “fortalecimento da raça”, “aperfeiçoamento da raça”, “higidez do corpo” (LYRA; MAZO, 2010, p.11). Dentro dessa perspectiva, a educação passa a moldar e estruturar um novo corpo mais adequado à modernidade. Desta forma, “O mundo urbano redesenha toda a possibilidade da vida: espaços que diminuem distâncias que devem ser percorridas, disciplinas no trabalho a serem interiorizadas, divertimentos transformados, tradições rompidas” (SOARES, 2002).

É interessante relatar que na cidade de São Paulo, segundo Dalben e Danailof, em 1934, foram implantados os Parques Infantis destacando “[...] a necessidade de ocupação do tempo livre das crianças – filhos e filhas dos operários – e, assim, eram instalados nos parques próximos às fábricas” (2009, p.8). Logo, esse processo de utilização das praças com objetivo de educar as novas gerações, não acontece apenas na cidade de Porto Alegre. Porém, na capital gaúcha, segundo o Boletim Técnico Informativo (1953) criaram-se os jardins, pois tão importante quanto às aulas nas escolas “[...] o aluno deve empregar cinquenta por cento de seu tempo disponível, em plena natureza”. Como essas estruturas eram consideradas complementos das escolas foram, então, construídas perto de instituições escolares:

Jardim de Recreio n°1, situado na praça General Osório, faz frente ao Collegio Fernando Gomes e dista somente quatro quadras da Escola Normal, do Gymnasio Anchieta, do Collegio N. S. do Rosario e do Collegio Elementar. O Jardim de Recreio n°2, localizado na praça General Pinheiro Machado, fica ao lado do Collegio e Seminário Evangélico e duas quadras do Colegio Methodista. O Jardim de Recreio n°3, que ocupa a praça Florida, fica ao lado do futuro Collegio da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea. O Jardim de Recreio n°4, também denominado Dr. Montaury, dista somente uma quadra do Collegio N. S. do Bom Conselho, duas quadras do Collegio Espirito do Nazareno e a quatro quadras do Porto Alegre College e da Instituição Pia Chaves Barcellos.” (1953, p.3).

Considerações provisórias

Foi através do discurso da modernidade que se construiu um novo imaginário social para a cidade de Porto Alegre no início do século XX. Um novo sujeito urbano passa a ser constituído “[...] na articulação complexa de discursos e práticas, que podem ser pedagógicos, médicos, terapêuticos, entre outros, historicamente engendrados, que se instauram modos de conhecimento de si” (STEPHANOU, 1998, p.97). Logo, esse sujeito precisa estar na escola em um turno e no outro turno “[...] nos jardins e parques recreativos, complementos das escolas, com todos os seus matizes educadores, que a criança desenvolverá o corpo e a mente, ampliando a sua vida social em um convívio conduzido entre os seus companheiros e folguedos” (BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO, 1953, p.1). Percebe-se que a intenção de aprendizagem não se dá apenas na esfera conceitual, passa por uma profunda intencionalidade atitudinal, sendo a educação integral aqui uma forma de civilização do povo (ELIAS, 1990).

Enquanto uma concepção educativa de priorizar as aprendizagens dos sujeitos, para que a educação integral aconteça, é necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo para que, além das 4h de ensino regular, outras dimensões sejam trabalhadas. Talvez por isso ao falar em educação integral se fale em escola de Tempo Integral como sendo seu sinônimo, o que se acredita que não o seja o adequado, contudo para que a primeira aconteça a jornada ampliada se torna necessária. Obviamente que somente a jornada ampliada não é garantia de uma formação integral dos sujeitos, pois a mesma pode acabar se tornando mera ocupação de tempo do aluno, ou ser tomada somente como uma socialização no espaço escolar. Caberia, assim, a pergunta é possível alcançar tal formação?

Referências

- BELLO, Helton Estivalet. **O ecletismo e a imagem da cidade**. 1997. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1997.
- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. Rev. **Em Aberto**, v. 22, nº 80, p. 109-120, abr. 2008.
- BURKE, Peter. **O que é história Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- CUNHA, Maria L.; MAZO, Janice Z.; STIGGER, Marco Paulo. A organização das praças de Desporto/Educação Física na cidade de Porto Alegre (1920-1940). **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.1-33, 2010.
- CUNHA, Maria Luisa Oliveira da; MAZO, Janice Zarpellon. A criação dos clubs nas praças públicas da cidade de Porto Alegre (1920 – 1940). **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 123-139, 2010.
- DALBEN, Andre; DANAILOF, Kátia. Natureza Urbana: parques infantis e escola ao ar livre em São Paulo (1930 – 1940). **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 31, n.1, p. 163 – 177, 2009.
- DAMÁSIO, C. P. **Porto Alegre na década de 30 uma cidade idealizada**, uma cidade real. 1996. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1996.
- DE CERTAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- DE CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Salvador: MEC/INEP, 1969.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes**, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, vol. 1, 1990.
- FEIX, Eneida. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.
- FEIX, Eneida; GOELLNER, Silvana Vilodre. O florescimento dos espaços públicos de lazer e de recreação em Porto Alegre e o protagonismo de Frederico Guilherme Gaelzer. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 11, n.3, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre; MACEDO, Christiane Garcia; SILVA, Carina Kaiser da. Repositório Digital do Centro de Memória do Esporte: notas sobre a coleção lazer e recreação. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.1, 2013.

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

MONTEIRO, Charles. **Porto Alegre: urbanização e modernidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

NETA, Olivia Morais de Medeiros. É possível uma pedagogia da cidade? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 212-221, 2010.

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

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

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

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

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo, SP: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936)

VEIGA, Cynthia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Os Meninos**. Educação e Realidade. Porto Alegre, n29, p. 229-239, jan/jun., 2004.