

ENTRE A DIVERSIDADE E A DISCIPLINA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA
INTEGRADA

Maria Carolina da Silva
Centro Universitário, UNA

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas curriculares desenvolvidas em duas escolas que participam do Programa Escola Integrada, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Esse Programa amplia a jornada escolar de alunos/as do Ensino Fundamental de quatro para nove horas diárias. Currículo é entendido aqui como um espaço de lutas para a construção de certos significados e de subjetividades de determinado tipo. O argumento defendido é o de que os currículos investigados ficam na fronteira entre uma abordagem culturalista (que inclui questões de diversidade e demanda uma subjetividade crítica aos padrões culturais) e um currículo disciplinar (que objetiva formar alunos/as seguidores/as das regras pré-estabelecidas). Essa disputa faz com que sentidos diversos circulem nos currículos investigados, produzindo sujeitos de diversos tipos.

Palavras-chave: educação integral; sexualidade e gênero; currículo.

Between diversity and discipline: an analysis of an integrated school program

Abstract:

This article seeks to analyze the curriculum activities developed in two schools that participate in the Integrated School Program in the municipality of Belo Horizonte, Brazil. This Program extends the school journey of students of the Basic Education classes from four to nine hours per day. Curriculum is understood here as a space of disputes for the construction of certain meanings and subjectivities of a determined kind. The argument defended here is that the curricula investigated stay within the borders of a culturalist approach (that includes questions of diversity and demands a critical subjectivity to cultural standards) and a disciplinary curriculum (that aims to form students as followers of the pre-established rules). This disputation allows the circulation of a variety of meanings in the investigated curricula which produces a diversity of subjects

Keywords: Integrated School; sexuality and gender; curriculum

Entre la diversidad y la disciplina. Un análisis del programa "Bolsa Integrada"

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar las prácticas curriculares desarrolladas en dos escuelas que participan del Programa Escuela Integrada, de la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte. Este Programa amplía la jornada escolar de alumnos/as de la Enseñanza Fundamental de cuatro para nueve horas diarias. Currículo es entendido aquí como un espacio de lutas para la construcción de ciertos significados

entre a diversidade e a disciplina: uma análise do programa escola integrada

y de determinado tipo de subjetividades. El argumento defendido es que los currículos investigados están en la frontera entre una aproximación culturalista (que incluye cuestiones de diversidad y demanda una subjetividad crítica a los patrones culturales) y un currículo disciplinar (que tiene como objetivo formar alumnos/as seguidores/as de las reglas preestablecidas). Esa disputa hace que sentidos diversos circulen en los currículos investigados, produciendo sujetos de diversos tipos.

Palabras-clave: Educación integral; sexualidad y género; currículo.



ENTRE A DIVERSIDADE E A DISCIPLINA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA *ESCOLA INTEGRADA*

Maria Carolina da Silva
Centro Universitário, UNA

“Professora, hoje foi meu primeiro dia na *Escola Entregada*”

A fala reproduzida acima foi dita por um de meus alunos, em 2008, quando eu atuava como professora em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Nesse momento, a escola em que trabalhava se inseria no Programa Escola Integrada, criado em 2006 pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) com o objetivo de ampliar a jornada escolar de alunos/as do Ensino Fundamental de quatro para nove horas diárias. A criança – na época com sete anos de idade – se confunde ao dizer o nome do Programa. Ao conversar com minhas colegas sobre a confusão, muitas delas lembraram que a fala do aluno podia ser associada ao modo como a escola de tempo integral tem sido pensada e construída no Brasil. Ainda que o aluno não tenha desejado expressar isso, a idéia de uma escola “entregada” se associa ao modo como algumas experiências de tempo integral têm sido significadas no Brasil ao longo do tempo. Afinal, muitas vezes associa-se a escola de tempo integral a uma instituição com poucos recursos, feita às pressas, para atender às crianças das classes populares sem que haja a responsabilização efetiva do Estado para que as práticas desenvolvidas sejam de fato significativas para os/as estudantes (Arroyo, 1988).

Experiências de tempo integral têm sido analisadas por diversos pesquisadores/as brasileiros/as. Maurício (2003), analisando a literatura recente sobre escola pública de horário integral, divide essas pesquisas em dois ciclos: um primeiro, que vai de 1987 a 1989, no qual se concentram críticas a essa modalidade de educação, e um segundo, que tem início em 1990 e que apresentam apreciações mais favoráveis a esse tipo de ensino. Com relação ao primeiro grupo, as pesquisas costumam apontar que as escolas de tempo integral eram um instrumento a serviço do populismo e do clientelismo, que tinham custos mais elevados do que as escolas convencionais e que não

garantiam necessariamente uma melhoria da qualidade da educação. Já as pesquisas do segundo ciclo, mostram a satisfação dos familiares com relação à escola de tempo integral freqüentada por seus/suas filhos/as, a visão positiva que a comunidade tem dessas escolas e o horário integral dos/as docentes, que dispõem de mais tempo para planejar suas atividades e estratégias pedagógicas. Maurício (2003) aponta também que a implantação de escolas de tempo integral tem contribuído para a ampliação do debate sobre escola pública em nosso País.

Visando a contribuir com esse debate, este artigo tem como objetivo analisar as práticas curriculares desenvolvidas em duas escolas que participam do Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte¹. A inserção dos/as alunos/as nesse Programa se dá pela participação deles/as em oficinas realizadas por estudantes do Ensino Superior e agentes culturais, membros da comunidade em que a escola está inserida. Com o objetivo de garantir uma educação integral, na qual o/a aluno/a possa “desenvolver seu potencial, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas” (PBH, 2007, p. 5), o Programa atende cerca de 25000 alunos/as e é desenvolvido em 99 escolas da capital mineira². Para a realização da pesquisa, utilizou-se como metodologia a observação³ das práticas desenvolvidas na escola, com técnicas de inspiração etnográfica, como o registro em diário de campo, além de entrevistas com as professoras comunitárias⁴ e com os/as oficineiros/as.

A análise aqui realizada parte do pressuposto de que o currículo escolar é um espaço de lutas e disputas constantes, no qual os diferentes grupos sociais tentam imprimir suas verdades, divulgar seus conhecimentos e produzir determinados significados. Além disso, considera-se que o currículo está centralmente envolvido na produção de subjetividades (SILVA, 2001). A subjetividade, na perspectiva aqui adotada, é compreendida como uma construção que se dá por meio de discursos, técnicas disciplinares e técnicas que

¹ As duas escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd). Embora sejam analisadas duas experiências, o objetivo não é fazer um estudo comparativo entre elas, mas ampliar a percepção sobre a escola de tempo integral na Rede Municipal de BH.

² Dados de outubro de 2009

³ As observações foram realizadas no segundo semestre de 2009 e no primeiro semestre de 2010.

⁴ A professora comunitária é uma docente da Escola, indicada pela direção, para coordenar as atividades desenvolvidas no Programa Escola Integrada.



o sujeito opera sobre si mesmo, as técnicas de si (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, no currículo escolar, esses três aspectos se articulam para demandar subjetividades de determinado tipo.

Tendo em vista esses dois aspectos, o argumento desenvolvido neste trabalho é o de que o currículo das duas escolas está na fronteira entre um currículo culturalista (que demanda uma subjetividade crítica e que valoriza a diversidade) e um currículo que objetiva disciplinar os/as alunos/as, seja por meio de técnicas disciplinares tradicionais (como o castigo e a suspensão), seja por meio de outras estratégias, como o afeto, construindo assim uma subjetividade passiva e disciplinada. Isso acontece porque, se, por um lado, são selecionados conhecimentos tradicionalmente ignorados pela escola (como gênero, sexualidade e conhecimentos populares), por outro, as escolas continuam se utilizando de técnicas disciplinares para manter a ordem. Assim, ao mesmo tempo em que se demanda uma subjetividade mais crítica e questionadora da ordem social vigente, a escola incentiva a ordem e a passividade, por meio da obediência as regras estabelecidas.

Para desenvolvimento desse argumento, este artigo está dividido em duas partes. Na primeira delas, discuto como no espaço das discussões de gênero e sexualidade, há tanto a reiteração de normas e reprodução de preconceitos, como transgressões e tentativas de construir fissuras no currículo, a fim de construir uma subjetividade que valoriza a diversidade. Em seguida, discuto a articulação realizada nos currículos analisados entre a necessidade de ensinar conhecimentos socialmente relevantes para as crianças e jovens participantes do Programa e a importância de garantir um espaço para o afeto e para a felicidade dos/as alunos/as. Assim, ao mesmo tempo em que o Programa tenta garantir uma estrutura na qual sejam trabalhados os conteúdos mais tradicionais da escola de Tempo Integral (como reforço escolar, intervenção para alfabetização e jogos matemáticos), há uma desvalorização desses conhecimentos com o objetivo de garantir que os/as alunos/as possam falar de si, expressar suas “carências” e também divertir-se. Dessa forma, o currículo construído se constitui em um espaço fronteiro, no qual há uma luta

pela afirmação de certos conhecimentos e para garantir a construção de sujeitos de determinado tipo.

Sexualidade e gênero em ação no currículo

A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimentos minúsculos e cotidianos: o direito a construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito a amar
(Britzman, 1998, p. 156)

A sexualidade é central à construção das identidades e subjetividades. Como afirma Britzman (1998) é por meio dela que construímos a nossa relação com a vida e com o saber, pois a sexualidade se constitui na primeira condição para a curiosidade e para a aprendizagem. O desejo de ter prazer e a necessidade de suprir esse desejo é o que movimenta o ser humano à criação e à invenção. Tendo em vista essa centralidade da sexualidade, pensar em práticas de educação integral passa, necessariamente, por criar condições para que os/as alunos/as possam discutir e problematizar questões referentes à sexualidade.

Em uma das escolas investigadas, esse objetivo é atendido na oficina “Sexualidade”. Nela, os/as alunos/as têm a oportunidade de problematizar padrões que se constroem na nossa sociedade com relação a esse tema. No espaço dessa oficina são trabalhadas, por exemplo, questões relacionadas aos diferentes sentidos atribuídos ao corpo em nossa cultura. Com esse trabalho os/as alunos/as são incentivados a fazerem cartazes com imagens de revista com corpos de diferentes tipos. Depois são estimulados/as a falarem de suas idéias sobre os diferentes corpos e, com base nessas informações, é feito um trabalho para questionar os significados que os/as estudantes trazem a respeito dos diferentes corpos. Padrões de beleza, questões de feminino e masculino e preconceitos são tratados nesse espaço, de modo que se problematize aquilo que a sociedade estabelece como norma. Se a princípio, os/as alunos/as reproduzem os padrões de beleza estabelecidos em nossa sociedade, falando a respeito dos corpos “gostosos” ou “sarados” e quase rasgando corpos “gordos”



ou “feios” presentes nas revistas, ao final do processo, eles/as conseguem verbalizar a importância da diferença e perceber como esses padrões são construídos.

Diferentemente da ideia da educação sexual presente em muitas práticas curriculares, nas quais o corpo é visto exclusivamente com enfoque biológico e reprodutivo, nas práticas realizadas há um entendimento mais amplo do que seja trabalhar sexualidade na escola. O corpo – entendido como “matriz da sexualidade”, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais – é trabalhado sob uma perspectiva mais cultural. Pode-se dizer que nesse currículo “mais do que um dado biológico cuja materialidade se presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas” (Goelner, 2005, p. 28). Por meio desse trabalho, os/as estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e se tornam mais aptos/as a criticar aquilo que a sociedade estabelece.

Esse, porém, não é o único sentido atribuído à sexualidade nessa prática curricular. Questões referentes às diversas identidades sexuais também aparecem nessa oficina. Nesse caso, o trabalho acaba por reproduzir as normas estabelecidas socialmente. Ainda no contexto do trabalho sobre o corpo, a monitora pede que os/as alunos/as modelem seus corpos com massa de modelar. A atividade desperta interesse e comentários nos/as alunos/as. Eles/as discutem tamanho do pênis, dos seios, diferenças físicas entre homens e mulheres. Durante a atividade, um menino modela em seu corpo pequenos seios. A monitora chama a pesquisadora e diz a ela que “o menino tinha tudo para ser gay, só faltava assumir-se”. Quando questionada sobre o que significava “ter tudo de gay”, a monitora diz que “ele não gostava de ficar com os meninos, que não jogava futebol, que tinha a letra muito desenhadinha, era muito caprichoso e delicado” (Trecho do Diário de campo, 14/05/10). Questões relacionadas a gênero são acionadas nesse currículo para falar da orientação sexual de um/a dos/as alunos/as. Quando vai explicar porque considera um aluno homossexual, a monitora recorre a padrões normalmente associados ao feminino (não gostar de esportes, ser caprichoso, delicado). Percebe-se que “a

sexualidade é regulada através do policiamento e da censura de gênero” (LOURO, 1997, p. 29). Por não se enquadrar em um determinado padrão de masculinidade, o aluno é considerado homossexual pelaicineira.

Esse tipo de regulação da sexualidade tem efeitos sobre os/as estudantes. Nessa mesma oficina, o aluno acima citado não consegue se decidir se modelará ou não um pênis. Quando questionado pela pesquisadora se está tendo alguma dificuldade, o aluno diz: “Eu não sei se modelo o que eu sou, ou o que quero ser.”, pois a monitora poderia não gostar do que ele desejava modelar. Após essa discussão, o aluno modela um pênis no seu boneco. A regulação da sexualidade realizada pela escola fica muito clara aqui. O medo de ser punido por não representar aquilo que socialmente se espera, faz com que o aluno reprima seu desejo e se comporte dentro do padrão estabelecido. Há, aqui, uma reiteração das regras que afirmam que o normal e o correto na sociedade é a heterossexualidade. A heteronormatividade realiza o seu trabalho e o aluno tenta se enquadrar nos padrões estabelecidos. Para que isso aconteça, ele é levado a “aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação” (Louro, 1997, p. 83). O menino precisa aprender a esconder seus desejos e a sua sexualidade para não ser repreendido. Apesar das demandas do movimento gay e lésbico para incluir no currículo escolar “formas de afirmação da identidade homossexual e de rompimento da discriminação que os/as homossexuais sofrem nas escolas e em outras instâncias sociais” (Louro, 1997, p. 132), questões relacionadas a outras vivências da sexualidade que não a heterossexualidade ainda não estão presentes em grande parte dos currículos, inclusive naqueles que pretendem construir a educação integral.

Percebe-se, assim, como questões relacionadas à sexualidade passam por um processo ambíguo de construção de significados nos currículos investigados. No que se refere à sexualidade, o currículo escolar tenta construir um entendimento ampliado da temática, um entendimento que não se restrinja a questões de reprodução, mas que inclua a dimensão da cultura e que questione certos padrões construídos socialmente. A demanda por uma subjetividade crítica e que questione as normas pode ser percebida. Concomitantemente, o currículo também age no sentido de repetir e reiterar as



normas construídas em outros tempos e espaços. Uma subjetividade mais conservadora também é demandada nas práticas ali desenvolvidas. Essa construção de uma subjetividade que repete os padrões socialmente estabelecidos pode ser percebida também no modo como as questões de gênero são tratadas nos currículos analisados, nos quais, ao mesmo tempo em que se demanda uma subjetividade que esteja atenta à diversidade, também se atua no sentido de manter padrões que historicamente foram construídos para segregar os grupos que exercem menos poder na sociedade. Assim, ao mesmo tempo em que o currículo inclui institucionalmente essa discussão (por meio da oficina de Sexualidade), há uma série de práticas que agem performaticamente⁵ (Butler, 1999), no sentido de manter as diferenças entre os gêneros e evitar o cruzamento de fronteiras.

Uma das práticas nas quais há uma constante disputa na definição e fixação das fronteiras de gênero refere-se à Oficina de Esportes, realizada na escola A. Nela, constantemente ocorrem conflitos entre meninos e meninas para definir que esporte será realizado e por quem. Isso pode ser evidenciado no trecho a seguir:

Os alunos estavam jogando futebol, enquanto as meninas ficaram pulando corda do lado de fora da quadra. Em nenhum momento, oicineiro deixou que elas jogassem. Quando uma aluna o questionou, ele disse que naquele dia os meninos jogariam futebol e que em outra aula, elas jogariam. A aluna argumentou, dizendo que em todas as aulas só os meninos jogavam. O icineiro respondeu, então, que futebol não é coisa para “meninhas tão delicadinhas e bonitinhas” e que era para elas pularem corda. (Trecho do diário de campo da Escola A, 05/11/2009)

Poucas atividades são consideradas tão masculinas na sociedade brasileira quanto o futebol. Sua prática está associada à masculinidade e é, de modo geral, vedada às meninas, sob as mais diversas alegações. Afirma-se que atividades como o futebol “se opõem a um determinado ideal feminino

⁵ A performatividade é compreendida aqui “não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154).

heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à ‘graça’” (Louro, 1997, p. 75). Na escola A, essa regra parece ser reiterada, pois continua circulando nas práticas curriculares a idéia de que “o esporte é um meio dos meninos exercerem domínio de espaço na escola” (Altmann, 1999, p. 160). As meninas, por sua vez, por serem “delicadinhas e bonitinhas”, devem pular corda e fazer atividades que ressaltem a sua graça, sem se meter em atividades tidas como masculinas. Essa imposição das normas, contudo, não se dá sem resistência. As meninas não aceitam passivamente as regras estabelecidas e tentam cruzar as fronteiras de gênero consideradas injustas por ela, como pode ser visto no episódio abaixo:

Oicineiro responsável pela oficina de Esportes repete a divisão de meninos jogando futebol, meninas pulando corda, afirmando que depois de um tempo, deixaria as meninas jogarem. Passada uma hora e meia, as meninas resolvem reivindicar seu momento de jogar e oicineiro fala que ainda não era a hora delas, que começaram a reclamar. Ele disse que elas não iriam mais jogar, “para aprender a ficar resmungando”. Uma aluna entrou na quadra e os meninos começaram a gritar mandando que ela saísse. Oicineiro também ordenou a saída, afirmando que iria mandá-la para a professora comunitária caso ela não obedecesse. A aluna saiu da quadra e foi até as outras meninas que estavam sentadas na arquibancada da escola. De repente, todas entraram na quadra e começaram a atrapalhar os meninos, que ficaram muito nervosos e começaram a chutar a bola nelas. Oicineiro interveio, mandando que elas saíssem da quadra e fossem para a sala da professora comunitária. (Trecho do diário de campo Escola A, 22/03/2010)

Reclamar, argumentar, invadir a quadra. As meninas utilizam táticas variadas para se contrapor a uma regra considerada injusta. Nesse momento, elas problematizam a divisão estabelecida e aproximam-se da subjetividade atenta à diversidade que se pretende formar, segundo o currículo investigado. Elas lutam por aquilo que consideram seu direito e tentam promover “fissuras” (Butler, 1999) no discurso que as qualifica como menos aptas a realizarem determinadas tarefas. Entretanto, como no currículo manifestam-se as vozes de diferentes grupos existentes na sociedade, a luta das meninas não surte o efeito esperado. Utilizando-se técnicas disciplinares tradicionais, oicineiro faz com



que as meninas, além de não conseguirem jogar como desejavam, sejam punidas pela escola.

O castigo é a estratégia adotada no currículo para evitar o cruzamento de fronteiras de gênero. Para evitar que as meninas ocupem espaços historicamente masculinos e que os homens percam sua posição privilegiada na prática esportiva, utiliza-se nessa escola uma punição a fim de garantir as subjetividades de gênero que ainda prevalecem em nossa sociedade. Como afirma Foucault (1999, p. 150) o “castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios”. Assim, quando o monitor encaminha as meninas para a sala da coordenação e elas são punidas com uma ocorrência pretende-se evitar um desvio em relação à norma estabelecida. Age-se, performativamente, para garantir as normais sociais estabelecidas.

Porém, nenhuma norma é fixa e todas elas estão sujeitas a modificações. O currículo se constitui em um espaço em que significados diversos a respeito dos diferentes grupos sociais circulam. Ele é “uma trama de significação” (SILVA, 2006, p. 19), na qual os diferentes grupos tentam divulgar suas verdades. Assim, se em alguns momentos há práticas nas quais se fixam as fronteiras de gênero, em outros, tenta-se garantir espaço para as meninas. Na Oficina de Recreação, da Escola B, por exemplo, quando os meninos dizem que as colegas não irão conseguir andar em “pés de lata”, a monitora pede que eles parem e, quando a menina consegue realizar a tarefa, afirma que ela foi a que andou melhor até aquele momento (Trecho do Diário de campo, 28/04/10). A monitora pretende aqui, por meio de uma “discriminação positiva” (Santomé, 1995) produzir um significado diferente no currículo. Em vez de reiterar a idéia de que meninas são piores em algumas práticas do que os meninos, a monitora, utilizando-se da sua posição de autoridade dentro do currículo escolar, tenta produzir um novo significado para as capacidades femininas.

A inversão nos significados, porém, pode acabar por discriminar os meninos. Na Escola B, há uma turma, na qual ficam os/as alunos/as que têm dificuldade significativa na leitura e na escrita. Chama a atenção o fato de que, dos dezenove estudantes, apenas duas são meninas. Quando questionada sobre essa diferença, a monitora da oficina “Dever de Casa” disse que acha que isso

acontece porque “os homens são mais burros”. Ainda que o tom utilizado pela monitora seja o da brincadeira, já que ela fala isso rindo, pode-se perceber que um sentido diferente do tradicional (que considera os homens como racionais e as mulheres como irracionais e menos inteligentes) circula no currículo em questão.

Diversos estudos educacionais têm mostrado que, a despeito do maior tempo de escolaridade e do melhor desempenho escolar, as mulheres ainda são associadas à falta de inteligência e seu sucesso é explicado em função de maior passividade no ambiente escolar (Carvalho, 2003). Se muitas vezes as mulheres são consideradas o “Outro da Razão: elas contêm o irracional” (Walkerdine, 1995, p. 213), no currículo investigado divulga-se o oposto: as meninas são mais inteligentes. Pode-se dizer que, no que se refere à questão do desempenho escolar, “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias” (Silva, 2006, p. 12). A hierarquização faz com que as mulheres sejam colocadas no lugar da inteligência, que tradicionalmente foi relegado a elas. Parece haver, assim, uma alteração nas relações de poder vigentes no espaço escolar. Essa alteração, contudo, em vez de significar uma convivência mais igualitária entre os gêneros, acaba criando um novo binarismo, que faz com que os homens sejam considerados como menos inteligentes. Esse processo certamente não contribui para uma educação plena e integral. Pelo contrário, ele pode limitar as potencialidades daqueles/as que estão inseridos/as nesse processo educacional. Além disso, esse modo de tratar a discussão ajuda a manter os pares binários contra os quais os estudos de gênero tem tentado lutar. Ele reforça os binarismos e não contribui para uma desconstrução efetiva das desigualdades.

No âmbito das discussões de gênero e sexualidade, é possível notar uma ambigüidade no que se refere à divulgação de sentidos e à construção de subjetividades. Demanda-se, uma subjetividade crítica e valorizadora da diversidade, mas ao mesmo tempo, se mantém a lógica binária e hierarquizadora que se construiu em nossa sociedade no que se refere aos gêneros e à sexualidade. As lutas por significados relacionados à diversidade e os conflitos para construir subjetividades distintas podem ser percebidas no



currículo analisado, no que se refere à diversidade. Algo semelhante acontece quando o currículo toma como foco a questão do conhecimento e da afetividade, como mostro a seguir.

Função da escola de Tempo Integral: entre o carinho e o conhecimento

No Programa Escola Integrada uma única oficina é obrigatória em todas as escolas. Trata-se da oficina de Intervenção Pedagógica, que objetiva auxiliar alunos/as com defasagem na leitura e na escrita. Essa oficina não é realizada por monitores/as ou agentes culturais, mas por professoras/es concursados e que passam por um processo específico de formação. A ênfase na leitura e na escrita como algo fundamental no currículo das Escolas da Prefeitura é justificada pela necessidade de aumentar o desempenho desses/as alunos/as nas avaliações externas e garantir que nenhum/a estudante fique em defasagem em relação aos/às seus/suas colegas de ciclo. Como afirma Paraíso (2010, p. 140), há no currículo das práticas de intervenção uma “fome por bons desempenhos, homogeneização e padronização”. As práticas desenvolvidas nessa oficina entram, então, em oposição à diversidade pretendida e demandada pelo currículo do Programa Escola Integrada.

Além da oficina de Intervenção Pedagógica, as oficinas de Dever de Casa (nas duas escolas investigadas), a oficina de Letramento (Escola A) e a oficina de Jogos Matemáticos (Escola B) se constituem em espaços nos quais se procura sistematizar e desenvolver o saber historicamente divulgado pela instituição escolar. A idéia de que a escola de Tempo Integral “seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos” (Cavaliere, 2007, p. 1029) é recorrente na história dessas instituições. Subjacente a ela, está presente a representação de que as crianças que freqüentam essa modalidade de educação teriam mais dificuldades de aprendizagem e, por isso, precisariam de um complemento ao seu processo de escolarização. Essa idéia parece estar presente no currículo da escola B, como se pode ver no trecho abaixo:

Na oficina de Jogos Matemáticos, a turma, dividida em quatro grupos, com cinco crianças em cada um, estava realizando uma atividade de resolução de problema.

Quando terminavam a professora corrigia. A monitora informou que os/as alunos/as “estão bem fraquinhos em matemática” e que ela os auxiliava também com o para casa de matemática. (Trecho do diário de campo, 29/03/2010)

Alunos/as fraquinhos/as, “quase analfabetos”⁶, que “não aprendem nada e não prestam atenção”⁷: esses são alguns dos significados atribuídos às crianças e adolescentes que freqüentam o Programa e que não estão dentro daquilo que a escola considera o padrão ideal de aprendizagem. Para lidar com eles/as, utiliza-se a estratégia de criar atividades complementares às já realizadas na escola, como reforços escolares e oficinas que tenham como foco os saberes trabalhados pela escola. Parte-se do pressuposto de que “a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação” (Cavaliere, 2007, p. 1029). A função da escola de tempo integral seria, então, “emancipar” as crianças e jovens da classe popular por meio da socialização nos saberes historicamente considerados importantes.

Cabe registrar que as críticas feitas a um currículo baseado naquilo que se considera como os saberes historicamente importantes para a vida em sociedade não é sequer feita. Embora se pretenda emancipar os/as alunos/as das classes populares, o campo curricular já vem mostrando há bastante tempo que os conhecimentos selecionados para comporem o currículo são uns dos responsáveis pela manutenção das desigualdades de classe (Young, 1989). Parece que, ao incorporar esses conhecimentos sem fazer qualquer consideração a respeito deles, parte-se do princípio de que o currículo é uma seleção benigna do que há de melhor na cultura e não “uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição” (Young, 1989, p. 32). Considera-se que o acesso a esse conhecimento poderia emancipar as crianças e jovens de camada popular, mas o que o campo do currículo mostra é que a não problematização do conhecimento que compõe o currículo escolar mantém a estrutura desigual de poder e serve apenas para

⁶ Fala da monitora da oficina de Educação Ambiental e Horta, da Escola B.

⁷ Fala da monitora da oficina de Informática da Escola B.



inserir os/as jovens e crianças pobres nas hierarquias existentes na sociedade (Arroyo, 1988).

Aliado a essa valorização dos conhecimentos historicamente veiculados pela escola, percebe-se que há nela também uma necessidade constante de disciplinar os/as alunos/as. Se historicamente se considera importante que a Escola de Tempo Integral se preocupe com a socialização dos saberes considerados relevantes pela escola regular, não se pode deixar de considerar que uma das funções dessa escola refere-se também à disciplinarização das crianças e jovens de camadas populares. Para garantir essa disciplina, uma outra visão da Escola de Tempo Integral é a autoritária (Cavaliere, 2007) na qual gritos, castigos e punições estão presentes o tempo todo. Essa idéia está presente nos currículos analisados, como pode ser visto a seguir:

Dois alunos começaram a brigar porque um puxou a perna do outro e quando o monitor foi intervir, um dos alunos o xingou com palavrões. Ele ficou muito nervoso e mandou que todos/as os/as alunos/as saíssem da piscina. Ele deixou os/as alunos/as sentados de castigo, enquanto alguns resmungavam. Ameaçou levá-los/as para a professora comunitária e disse que, se isso acontecesse, ela suspenderia todos/as e eles/as não poderiam mais nadar. (Trecho do Diário de Campo, 12/11/2009)

A escola, como instituição disciplinar, não prescinde de uma série de técnicas a fim de garantir o comportamento ordenado dos/as alunos/as. Nos currículos escolares, há uma preocupação em garantir que as ordens sejam cumpridas e, para isso, uma série de estratégias é utilizada. Os gritos se constituem em uma das formas mais comuns de tentar conseguir a ordem. Mas o castigo também tem papel central. Privar alguém de algo que gosta é utilizado várias vezes nesses currículos para garantir a produção “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1999, p. 119). Demanda-se, assim, no currículo analisado, uma subjetividade obediente e afeita as regras estabelecidas na escola.

Além da organização curricular visando à complementação do que é trabalhado na escola regular e dos castigos para garantir a ordem, outra marca

importante no currículo das escolas investigadas refere-se ao afeto. O carinho e a escuta aos/às alunos/as é apontada como algo que pode surtir efeito para os/as alunos/as que têm dificuldade, como pode ser percebido na fala da professora comunitária da Escola B.

No primeiro dia da pesquisa na Escola B, quando questionada sobre a rotina da Escola Integrada, a professora comunitária explicou que enfatiza aos/às monitores/as das oficinas que eles/as não precisam ficar presos a uma rotina rígida, que antes de iniciarem as atividades, é importante proporcionar um diálogo com os alunos, pois, esses necessitam de alguém para ouvi-los. (Trecho do Diário de Campo, 08/03/2010)

Ouvir os/as alunos/as antes de iniciar as atividades é considerado fundamental nesse currículo para conseguir resultados positivos. A ênfase na socialização parece estar presente também no currículo, disputando espaço com a idéia de uma escola que reforce os conhecimentos transmitidos historicamente e uma escola disciplinadora. Percebe-se aqui um embate que há muito acompanha a escola de tempo integral: sua função é socializar os/as alunos/as ou garantir-lhes os conhecimentos historicamente considerados importantes? Segundo Arroyo (1988) esses dois modos de compreender a função da escola de tempo integral operam com a idéia de que essa é uma escola para crianças das classes populares. Por serem membros das classes menos privilegiadas da população, eles/as são seres em falta, seja do conhecimento escolar, seja de práticas adequadas de socialização. Esse modo de enxergar os/as alunos/as, os/as mantém submetidos/as à ordem vigente em nossa sociedade.

A ausência de práticas sistematizadas de discussão do conhecimento escolar ou sua falta de prestígio em relação às práticas socializadoras também é apontada por Moreira (2010) como algo que cria um espaço de confinamento que impede os/as jovens e as crianças de camadas populares de saírem da sua situação de pobreza. Para ele, a “pedagogia do afeto”, bastante comum em escolas periferias, é elevada “ao status de instrumento central do trabalho pedagógico com os alunos que ‘não têm nada ou quase nada’” (Moreira, 2010, p. 97). Pode-se dizer que o afeto funciona como um método para garantir que os/as alunos/as se comportem da forma esperada. Ele é uma técnica que visa a



governar os/as estudantes dessas escolas. Governo é entendido aqui não como a ação que o Estado exerce, mas como um modo de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Foucault, 1995, p. 244). Assim, por meio do afeto, monitores/as e professores/as atuam no currículo investigado objetivando que os/as alunos/as ajam de determinada forma. O modo como se espera que a ação estudantil se efetive é a ordem e o cumprimento às regras. Assim, é comum nos currículos, que os/as professores/as sejam carinhosos/as para garantir que suas aulas transcorram sem conflitos.

Contudo, o governo nunca está garantido. A técnica do carinho utilizada no currículo, muitas vezes é significada de outra forma pelos/as alunos/as. Sobre o campo do governo, toda uma possibilidade de ações se abre e, assim, em alguns casos, os/as estudantes se aproveitam do carinho de uma monitora para não participar da sua oficina. É o que acontece com a monitora da oficina de Horta, da Escola A. Por ser afetiva com os/as alunos/as, eles/as se recusam a obedecê-la e a participar da oficina. Embora a subjetividade demandada seja a de alunos/as obedientes, eles/as escapam e criam um outro modo de se relacionar com o tratamento afetivo recebido. Além disso, os/as monitores/as também significam esse afeto de outra forma. Se inicialmente ele é utilizado para uma maior adesão na escola, em outros momentos ele é utilizado para que os/as monitores/as não realizem o trabalho de socialização nos conhecimentos, como pode ser evidenciado pelo trecho a seguir:

A monitora está na sala com alguns/algumas alunos/as e um grupo de meninos que pertencem a essa turma chega e pede à monitora para ir jogar futebol, pois o time estava incompleto. A princípio ela diz que não, mas, depois dos alunos insistirem ela libera sete deles. Aqueles/as que ainda permaneciam em sala pediram para que ela os deixasse descer e conversar nas mesinhas. Ela disse que não, que iria dar atividade e eles reclamaram dizendo que ela havia deixado os meninos irem para a quadra jogar futebol e que não era justo não deixá-los descer e ficar nas mesinhas. Ela então disse que eles podiam descer. Em seguida, explicou que a aula podia ser mais tranqüila mesmo e que ela preferia deixá-los felizes a obrigá-los/as a ficar na sala sem que eles/as quisessem. (Trecho do diário de campo, 11/03/2010)

Deixar os/as alunos/as felizes parece ser mais importante – pelo menos em alguns momentos – do que trabalhar certos conhecimentos. Embora trabalhar a dimensão afetiva apareça como um importante aspecto na formação integral demandada pelo Programa Escola Integrada (PBH, 2007, p. 6), às vezes, esse afeto é utilizado para fazer com que os/as alunos/as fiquem livres pelo espaço escolar, ociosos/as. Há vários momentos no currículo em que os/as alunos/as estão, sobre o pretexto da diversão, da alegria e do prazer, desocupados/as. Deixa-se que as crianças e os/as adolescentes joguem futebol, brinquem de pega-pega, nadem ou simplesmente fiquem assentados/as, conversando em mesinhas espalhadas pela escola. Essas práticas são consideradas como momentos de socialização importantes para a formação dessas crianças e adolescentes. A idéia de uma escola de tempo integral em que se procura instaurar “uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população” (Cavaliere, 2002. pp; 249-250) parece estar presente nas práticas analisadas. Essa ociosidade dos/as alunos/as acaba fazendo com que atividades planejadas não sejam executadas. Em prol de uma pretensa “felicidade” dos/as estudantes, deixa-se que eles/as fiquem livres, sem terem o que se ocupar.

Embora as estratégias utilizadas no currículo da Escola Integrada sejam diferenciadas, considero que nelas há algo em comum. Tanto a ênfase no conhecimento escolar e nos castigos como a ênfase na socialização podem ser compreendidas como uma visão de cunho assistencialista da escola de Tempo Integral. Como afirma Cavaliere (2007, p. 1028), “a visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”. Essas carências podem ser tanto de conhecimento – o que justifica as práticas de intervenção pedagógica – como de afetividade e comportamento – o que incentiva práticas de socialização e os castigos. Parece-me que o currículo parte do pressuposto de que seus/suas alunos/as são seres em falta. Para se inserirem na sociedade, é necessário que a escola construa uma subjetividade capaz de se adequar às regras do espaço em que eles/as vivem. Para isso é preciso tanto fornecer-lhes o conhecimento historicamente tido como



importante, como discipliná-los/as. Por meio desse processo, o currículo demanda uma subjetividade ao mesmo tempo socializada nos conhecimentos historicamente considerados importantes e disciplinada. Porém, como o processo de subjetivação não está garantido, nem sempre essa subjetividade é formada. Apesar das estratégias variadas para tentar formar esse tipo de sujeito, os/as estudantes estão sempre escapando e criando outros sentidos para a sua inserção nessas práticas de educação em tempo integral.

Considerações finais

O currículo das Escolas de Tempo Integral investigadas constitui-se em um emaranhado de significados. Nessas instituições circulam uma série de sentidos diferentes sobre o que deve estruturar o currículo. Por um lado, considera-se que é importante valorizar o conhecimento escolar, já que essa revalorização “pode constituir significativo instrumento para a construção de uma identidade mais autônoma” (Moreira, 2010, p. 103). Por outro lado, considera-se a importância de práticas diversificadas, já que os/as alunos/as passam muito tempo na escola. A escola é considerada também um ambiente socializador, espaço no qual os sujeitos devem desenvolver-se integralmente. Ela deve “cooperar para [...] que ele [o/a aluno/a] seja feliz” (Rodrigues, 2001, p. 22). Percebe-se, assim, a ambigüidade com que as práticas curriculares são desenvolvidas nessa escola e a multiplicidade de sentidos evocados nesse espaço.

O mesmo acontece no que se refere à diversidade. Ao mesmo tempo em que se incluem as dimensões da sexualidade e do gênero, tentando construir uma subjetividade que valorize a diversidade, entram em ação no currículo elementos que tentam reiterar as normas estabelecidas socialmente. Há ali uma disputa constante entre significados para tentar instaurar uma verdade e produzir sujeitos de determinado tipo.

Em função dessa disputa de sentidos, considero que o currículo fica no espaço entre modelos diversos. Por estar nesse espaço entre, que não é nem uma coisa, nem outra, há uma série de possibilidades nas práticas analisadas. Se, por um lado, essas práticas acabam limitando os/as estudantes, confinando-

os em determinados espaços e construindo subjetividades passivas, por outro, múltiplas possibilidades são abertas para que questões normalmente negligenciadas pela escola sejam tratadas. O fato de o currículo estar na fronteira entre práticas diversas possibilita uma desestabilização dos modelos já instituídos que pode significar a construção de práticas diferenciadas. Tendo em vista que “a fronteira é lugar de relação, lugar de encontro, cruzamento e confronto” (Louro, 2004, p. 19), pode-se tentar criar nesse espaço novos sentidos para a prática curricular. Pode-se buscar a construção de subjetividades diversas. Pode-se pluralizar sempre os sentidos que circulam nesses currículos. É nesse espaço que se pode inventar e criar, não para optar por um dos lados, para garantir que um deles seja vencedor, mas para construir um local no qual algo diferente seja instaurado, no qual novas práticas sejam possibilitadas e onde novas subjetividades sejam construídas.

Referências:

- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.
- ARROYO, Miguel. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*. nº 65, 1988.
- BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron (org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CARVALHO, Marília. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 185-193, 2003.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H. & RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.



- GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Políticas de currículo: repercussões na prática. In: DALBEN, Angêla et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Endipe. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: DALBEN, Angêla et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Coleção Endipe. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PBH. *Escola Integrada*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2007.
- RODRIGUES, Neidson. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. In: *Organização dos tempos e espaços na escola*. PROCAD – Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001, n. 04.
- SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.
- YOUNG, Michael. Currículo e Democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação. *Educação & Realidade*, v. 14, n. 4, 1989.

Recebido em: 27/05/2011
Aceito em: 27/07/2011