

ENTRE O RETROCESSO DA ESPORTIVIZAÇÃO E A BUSCA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE/RELATO DO PROJETO GEO

BETWEEN THE RETROGRADE STEP OF SPORTIVIZATION AND THE SEARCH FOR INTEGRAL EDUCATION: AN ANALYSIS/REPORT OF THE GEO PROJECT

ENTRE EL RETROCESO DE LA DEPORTIVIZACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL: UN ANÁLISIS/INFORME DEL PROYECTO GEO

Carlo Giovanni de Jesus Bruno¹

Resumo: Este trabalho pretende analisar/relatar a experiência do autor na atuação em uma escola da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. A escola compõe um projeto educacional que prevê, entre outros diferenciais, a inclusão na sua matriz curricular dois tempos diários de aulas de modalidades esportivas para estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A análise/relato é feita na tentativa de identificar os limites e possibilidades do projeto entre um processo de esportivização da escola e a busca por uma educação diferenciada, aproximando-se da proposta de Educação Integral. O trabalho é composto por uma breve apresentação inicial sobre a origem do projeto em 2012 e traça um pequeno histórico, destacando os pontos mais relevantes - na perspectiva do autor - que direcionaram o projeto para sua atual composição. A partir desse histórico o autor apresenta suas concepções sobre o processo de esportivização e suas preocupações e percepções quanto a inserção do projeto nesse processo. Em seguida o autor apresenta superficialmente uma definição sobre a Educação Integral e os motivos que o levam a acreditar que o projeto pode ser um elemento favorável na busca por uma Educação Integral. É importante destacar que esse trabalho não se pretende isento e apresentará as opiniões e concepções do autor que está inserido e atuante no projeto analisado/relatado.

Palavras-chave: Educação; Esportes; Educação Física.

Abstract: This paper intends to analyze/report the author's experience in teaching in a school in the public municipal education system of the city of Rio de Janeiro. The school is part of an educational project that foresees, among other differentials, the inclusion in its curricula two daily sports classes for students from Elementary School II (6th to 9th grade). The analysis/report is made in an attempt to identify the limits and possibilities of the project between a sportivization process of the school and the search for a differentiated education, approaching the proposal of Integral Education. The paper is composed by a brief initial presentation on the origin of the project in 2012 and traces a brief history, highlighting the most relevant points - from the author's perspective - that guided the project to its current composition. From this background, the author presents his conceptions about the sportivization process and his concerns

¹Mestre em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva pelo PPGBIOS/UFF. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: carlobruno@id.uff.br

and perceptions regarding the insertion of the project in this process. Then, the author superficially presents a definition of Integral Education and the reasons that lead him to believe that the project can be a favorable element in the search for Integral Education. It is important to highlight that this paper is not intended to be exempt and will present the opinions and conceptions of the author who is inserted and active in the analyzed/reported project.

Keywords: Education; Sports; Physical Education.

Resumén: Este trabajo pretende analizar / reportar la experiencia del autor en la actuación en una escuela de la red educativa municipal de la ciudad de Río de Janeiro. La escuela forma parte de un proyecto educativo que prevé, entre otros diferenciales, la inclusión en su matriz curricular de dos periodos diarios de clases deportivas para alumnos de la Escuela Primaria II (6° a 9° grado). El análisis / informe se realiza en un intento por identificar los límites y posibilidades del proyecto entre un proceso de deportivización escolar y la búsqueda de una educación diferenciada, acercándose a la propuesta de Educación Integral. El trabajo comprende una breve presentación inicial sobre el origen del proyecto en 2012 y traza una breve historia, destacando los puntos más relevantes, desde la perspectiva del autor, que guiaron el proyecto hasta su composición actual. A partir de este trasfondo, el autor presenta sus concepciones sobre el proceso de deportivización y sus inquietudes y percepciones sobre la inserción del proyecto en este proceso. Luego, el autor presenta superficialmente una definición de Educación Integral y las razones que lo llevan a pensar que el proyecto puede ser un elemento favorable en la búsqueda de la Educación Integral. Es importante resaltar que este trabajo no pretende ser exento y presentará las opiniones y concepciones del autor que está inserto y activo en el proyecto analizado / reportado.

Palabras clave: Educacion; Desportes; Educación y Entrenamiento Físico.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consolida um desafio a que me proponho de analisar sistemática e cotidianamente um projeto no qual estou inserido como professor. Esse projeto denominado Ginásio Experimental Olímpico possui um histórico e uma consolidação que vão para além da representação de sua nomenclatura ou mesmo de sua origem. Para tal, pretendo, a priori traçar um breve histórico do projeto GEO e, posteriormente, elaborar algumas considerações sobre o mesmo, com o objetivo de contextualizar as(os) leitoras(es) para o debate central acerca do posicionamento do projeto entre um processo de esportivização e uma proposta de educação integral.

1.1 UM BREVE HISTÓRICO

O GEO teve seu início efetivo em 2012 com a adaptação de uma escola da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Santa Teresa, para a inauguração de um projeto que se propagandeava como legado olímpico para o campo educacional.

Entre os diferenciais do projeto estavam incluídos 2(dois) tempos diários de aulas de esportes - sem que fossem excluídas as aulas de Educação Física curricular. De forma complementar, havia a implementação de 1 (um) tempo diário de aula de inglês; carga horária extra de aulas de Língua Portuguesa e Matemática (em comparação com o currículo de outras escolas da rede); implementação de 1 (um) tempo semanal para elaboração do chamado Projeto de Vida, 2 (dois) semanais dedicados à elaboração de Estudos Dirigidos, 1 (um) tempo semanal para o desenvolvimento de disciplinas eletivas; além de contar com uma maior carga horária destinada ao almoço e tempo de recreação (RIO DE JANEIRO, 2016).

A primeira escola a implementar o projeto possuía toda a estrutura esportiva própria, contando com ginásio, campo de futebol (em dimensões reduzidas), pista de atletismo (em dimensões reduzidas), sala destinada às aulas de judô (comumente denominada "dojô"), sala com aparelhos destinados a exercícios de contrarresistência, entre outras.

O caráter inovador do projeto, aliado, possivelmente, à localização geográfica da escola (região limítrofe entre o centro da cidade e a zona sul) promoveram uma alta demanda por vagas na escola, tendo motivado os gestores do projeto a elaborarem um processo de seleção pautado na "vocação" esportiva.

No ano de 2013 foram inauguradas outras 2(duas) escolas sob as mesmas premissas do projeto implementadas na primeira escola, entretanto com distinções que são essenciais para a compreensão do desenvolvimento posterior do projeto.

As escolas inauguradas em 2013 localizavam-se em regiões com características significativamente diferentes: as escolas foram inauguradas nos bairros de Pedra de Guaratiba e Caju. Ambos os bairros figuram entre as últimas colocações no ranking de IDH por bairros da cidade do Rio de Janeiro.

É relevante destacar que, diferentemente da escola inicial do projeto, as escolas inauguradas em 2013 não dispunham de estrutura esportiva própria e, por isso, compartilhavam espaço com as chamadas Vilas Olímpicas vizinhas às escolas.

Posteriormente, novas escolas foram sendo integradas ao projeto e, com a mudança de gestão da prefeitura em 2017, o nome do projeto foi alterado de Ginásio Experimental Olímpico para Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (EMOC), nomenclatura utilizada pelo projeto ainda atualmente.

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O HISTÓRICO DO PROJETO

Após elencar alguns aspectos que estiveram presentes na origem do projeto, é importante expor que há elementos com os quais eu sou diametralmente contrário, assim como há elementos com os quais eu compactuo. Digo isso pois a narrativa da perspectiva externa ao projeto (perspectiva a qual eu me incluía até a minha entrada no projeto, no final de 2013) faz aparentar uma suposta concordância homogênea no interior do projeto, entretanto a perspectiva interna expõe uma narrativa de conflitos, divergências, concordâncias e adaptações típicas de qualquer projeto educacional.

A estrutura esportiva na escola, por exemplo, sempre foi um ponto de considerações diversas. Defendi (e defendo ainda) que o compartilhamento da estrutura com as Vilas Olímpicas é o modelo mais vantajoso, uma vez que, ao final do turno escolar, o equipamento se mantém em utilização pela comunidade local. Algumas pessoas argumentam que possuir o equipamento à disposição da escola permite trabalhos diversificados em horários diversos, o que - a priori - concordo, no entanto, acredito que o benefício gerado pelo compartilhamento dos equipamentos esportivos é maior do que os benefícios oriundos da exclusividade de uso pelas escolas.

Outro ponto de divergência interna constante no projeto foi a seleção de alunos para entrada no projeto. Essa seleção, em um primeiro momento, era similar aos Testes

de Habilidade Específica (THE) aplicados em alguns vestibulares de cursos de Educação Física. Sempre me posicionei contrário a quaisquer tipos de seleção, mas - diante da impossibilidade - me posicionei pela alteração de viés da seleção, propondo que a seleção privilegiasse mais a vontade do que a habilidade. O critério de seleção pela vontade se dava em função de uma percepção equivocada da comunidade escolar - percepção esta que é gerada intencionalmente pela própria propaganda feita sobre os GEO - de que a escola formaria atletas profissionais e, sendo assim, muitos adultos responsáveis por estudantes candidatas(os), talvez por espelharem seus desejos nas crianças, inscreviam crianças na escola mesmo que elas não tivessem o menor interesse em praticar atividades esportivas diárias, tornando a jornada escolar um trajeto penoso.

Ao longo do tempo os processos de seleção foram sendo alterados, passando a ser compostos por atividades que evidenciassem aquelas(es) estudantes que desejassem frequentar as escolas participantes do projeto, juntamente com atividades que oferecessem a oportunidade de que estudantes e adultos responsáveis pelas(os) estudantes conhecessem previamente o modelo, matriz curricular e as atividades em si. Até que, em 2018 concretizou-se o fim da seleção para matrícula nas escolas.

Por fim, é importante debater o ponto central desse trabalho, o grande diferencial das escolas do projeto, as aulas específicas de esportes.

Tendo sido matriculada(o) na escola a(o) estudante passaria 3(anos) tendo aulas diárias de 2(duas) modalidades esportivas e 1(um) ano com aulas diárias de apenas uma modalidade. Sendo assim, durante o sexto, sétimo e oitavo ano, teriam aulas de uma modalidade "X" três vezes por semana e de uma modalidade "Y" duas vezes por semana, enquanto no nono ano escolheria uma das modalidades para praticar nos cinco dias da semana.

A partir desse entendimento muitas questões eram debatidas, tais como: Como as(os) estudantes escolherão as modalidades que praticarão? É obrigatório que no nono ano a(o) estudante escolha apenas uma modalidade? Não seria possível que no sexto ano as crianças tivessem aulas de três modalidades e não apenas duas, com o objetivo de ampliar o repertório motor e evitar especialização precoce?

Nenhuma dessas perguntas possui uma resposta única, constatação que já evidencia a pluralidade no interior do projeto, entretanto o fato mais significativo é que as escolas tiveram certo grau de autonomia para implementarem suas respostas/soluções

para cada uma dessas questões, conferindo o aspecto que acredito ser efetivamente o diferencial do projeto: o aspecto experimental.

De forma geral, pode-se afirmar que o processo de escolha das modalidades pelas(os) estudantes na escola em que eu atuo (localizada no Caju) é composto por um período - de tempo variável conforme o calendário anual - no qual as(os) estudantes fazem um conjunto de aulas iniciais de todas as modalidades oferecidas na escola (no caso da escola em que atuo são 9 modalidades: Atletismo, Badminton, Basquete, Handebol, Judô, Luta Olímpica, Tênis de Mesa, Vôlei e Xadrez). Após esse primeiro contato com cada modalidade os(as) estudantes preenchem uma lista com sua ordem de preferência das modalidades. Posteriormente, em uma reunião entre professoras(es), verificamos a possibilidade de atender a demanda de cada estudante, observando questões como a quantidade de vagas disponíveis em cada modalidade.

Destaca-se porém que cada escola possui seu próprio método para a escolha das modalidades, entretanto é consenso a aplicação se um período no qual as(os) estudantes experimentam todas as modalidades. Essa diferenciação expõe a possibilidade de atuação interna no projeto de forma que o torna plural.

Nesse sentido, percebe-se que o projeto repousa sobre uma premissa central (aulas diárias de modalidades esportivas), mas outras características são variáveis e podem ser alteradas sem a desconfiguração do projeto. Resta buscar responder a pergunta central desse trabalho: Essa premissa central o desloca para a posição de estimulador de um processo de esportivização ou para a posição de um possibilitador de experiências que caminhem para uma educação integral.

2 SOBRE A ESPORTIVIZAÇÃO

Muito embora seja comum a utilização do termo "esportivização" no campo da Educação Física, é relativamente raro - dado a importância do tema - encontrar uma definição explícita do conceito. Há porém uma compreensão quase intuitiva daquilo ao que se refere.

Elias (1992) descreve a "desportivização" como processo de apropriação e padronização de "competições de jogos", transformando-os em "desporto". Elias ainda destaca que o esporte moderno possui elementos e características próprias que o diferenciam do esporte da antiguidade.

Bracht (2005) indica seguir uma linha de pensamento similar ao relacionar a gênese do esporte moderno ao processo de "esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas [...] e também, de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa." (p 14). No entanto, Bracht deixa espaço para uma interpretação mais ampla da esportivização ao afirmar que "Ser esportivo, principalmente para determinados grupos sociais é parte fundamental do comportamento cotidiano. Podemos inclusive falar de uma esportivização do cotidiano." (p 113).

Entretanto, destaco aqui uma definição que parece particularmente interessante, a definição dada por González (2008): "ato ou efeito de converter ou transformar uma prática corporal em esporte ou uma prática social em assumir os códigos próprios desse fenômeno"(p. 170). A partir dessa definição é importante pensar na possibilidade de uma escola que lida diariamente com aulas esportivas acabar adotando os "códigos" de conduta esportiva no seu cotidiano.

De fato, tal preocupação deve estar presente, mas é necessário questionar quais "códigos" são desenvolvidos nas aulas esportivas no interior da escola. Para esse questionamento, é importante resgatar o debate, já antigo, impulsionado por Vago (1996), sobre o confronto entre o esporte "na escola" e o esporte "da escola" e a possibilidade da criação, no interior da escola, de códigos de um esporte próprio.

É importante considerar que tanto Vago quanto Bracht (autor com quem Vago dialoga em seu artigo) referem-se ao esporte aplicado às aulas de Educação Física escolar e que, no projeto em questão, as aulas esportivas ocorrem dentro da matriz curricular, porém em momento distinto das aulas de Educação Física curricular (RIO DE JANEIRO, 2012). Contudo, é possível que a assimilação da cultura esportiva hegemônica ocorra no âmbito escolar (genericamente) e mesmo nas aulas de Educação Física (especificamente).

A partir de então, é preciso identificar quais "códigos" são constitutivos do esporte moderno (ou esporte) para que seja possível pensar na possibilidade (ou não) de atuação com o esporte no interior da instituição escolar com base em "códigos" diferenciados. Vago (1996) cita os próprios "códigos" elencados por Bracht (1992): "Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes,

regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas." (BRACHT, 1992 apud VAGO, 1996).

É importante notar que os "códigos" descritos por Bracht são - não por acaso - representações dos ideais da sociedade ocidental pós industrialização (NETO, 1996) e, sendo assim, não são exclusivos do esporte, mas sim características incorporadas, em maior ou menor grau, por todas as atividades das atuais sociedades ocidentais (e ocidentalizadas). Desta forma, a assunção desses "códigos" pode ser resultado não de um processo de esportivização em si, mas sim de uma apropriação da própria sociedade.

Ao tomarmos o campo acadêmico como comparação, podemos notar que elementos como rendimento; competição; comparação; regulamentação rígida; sucesso e sinônimo de vitória; e racionalização de meios e técnicas são igualmente pilares da academia hegemônica. Essa afirmação não busca a naturalização e a conformação com o estado das coisas, mas apenas alertar para o fato de que é possível estar imerso na mesma estrutura que se pretende embater.

De igual maneira é possível nos situarmos no padrão hegemônico e não atuarmos de forma hegemônica. Como exemplo podemos avaliar as aulas de Língua Portuguesa, existe algo que represente melhor a imposição de um padrão hegemônico do que o ensino de Língua Portuguesa em um território originalmente ocupado por povos indígenas? Entretanto, o que se propõe não é a alteração da língua oficial brasileira, mas sim a elaboração de formas contra-hegemônicas de atuação com esse componente curricular, assumindo "códigos" diferentes daqueles que originaram tal conteúdo escolar.

Para que seja possível atuar com o esporte na escola com base em "códigos" próprios é necessário que essas aulas não estejam a serviço do esporte hegemônico (também denominado esporte de alto rendimento), é preciso que as aulas estejam pautadas em objetivos pedagógicos próprios e com métodos que as diferenciem do treinamento esportivo de alto rendimento.

Mesmo se posicionando contrário à existência de um esporte "da escola" ou de um "esporte-educação" Kunz (2004) traz importantes observações sobre elementos do esporte de rendimento (o autor também denomina como "esporte em sentido estrito") que devem ser enfrentados no embate a esportivização: o treinamento especializado precoce e o doping. Ao descrever tais elementos o autor perpassa por outros pontos que merecem atenção (e devem ser combatidos) no desenvolvimento do projeto, como a

utilização da escola enquanto espaço de preparação de atletas e os possíveis impactos psicossociais do estímulo a competitividade em crianças e jovens.

A vivência de quase 9(nove) anos no projeto me permitiu algumas observações que uso aqui para contribuir com o debate. Quanto a esportivização da escola, é fato que talvez seja essa a motivação política para o surgimento do projeto, afinal, é inquestionável a utilização do esporte para fins político-ideológicos, em especial durante o período do fulgor dos grandes eventos esportivos que serviram de motor não somente para o projeto (em uma análise local), mas que representou uma política de governo em âmbito nacional conforme apresentou Almeida (2013).

Resultado da esportivização da escola é o surgimento de um Projeto Político Pedagógico escolar que possui como eixo central o esporte que, sob a influência da comunidade escolar imbuída da noção de esporte pautada pelo fenômeno do esporte moderno, segue em diversos pontos a assimilação cultural do esporte dominante.

Em contraposição a esse processo, as próprias aulas esportivas podem ser desenvolvidas sem o lastro competitivo, mas sim participativo compondo um embate à esportivização da escola. Destaca-se que professoras(es) atuantes no GEO possuem o mesmo grau de autonomia de outras escolas e que sua forma de agir e, conseqüentemente, suas opções quanto à forma de trabalhar o conteúdo esportivo se desenvolvem de acordo com suas próprias concepções. Complementarmente, são desenvolvidas diversas atividades que buscam construir um ideário de esporte que auxilia no questionamento e posicionamento crítico frente a determinados aspectos do esporte de alto rendimento.

De fato, em um primeiro momento - próximo à inauguração do projeto - houve cobranças, em diferentes graus, quanto a resultados esportivos, no entanto, com o desenvolvimento do projeto, o amadurecimento dos debates internos proporcionou o entendimento de que os resultados não traduzem qualidade de ensino.

É marcante que essas ações descritas não são suficientes para a suplantação da concepção hegemônica do esporte, entretanto, é preciso admitir que os dois tempos semanais de aulas de Educação Física numa escola regular da rede pública de ensino, por mais progressista e eficiente que seja, também não é capaz de reverter uma concepção visceralmente impregnada nas sociedades ocidentais (e ocidentalizadas).

Nos resta analisar se as aulas esportivas oferecidas pesam mais como fator contributivo para o processo de esportivização ou como elemento de embate a tal processo.

Para tentar desenvolver essa análise é preciso refletir sobre os possíveis benefícios gerados pelo oferecimento de aulas de modalidades esportivas em uma escola da rede pública de ensino. Por motivos sistemáticos, elencarei os principais benefícios que sou capaz de observar.

O primeiro benefício evidente é oportunizar a participação de estudantes da rede pública em modalidades esportivas muitas vezes elitizadas, tais como o judô, badminton, etc., que necessitam de equipamento e espaço próprios e que, por isso, são dominadas por clubes e agremiações privadas que cobram mensalidades, além de exigirem a compra de equipamento próprio. É importante frisar que, na minha concepção, o que ocorre não é a inserção da(o) estudante no 'mundo esportivo', pois estamos todos já inseridos em uma sociedade que possui o esporte como prática hegemônica e hegemonzante. O processo feito nas aulas é a alteração de papel cumprido frente ao esporte. Enquanto, em um momento anterior, a(o) estudante desenvolve (majoritariamente) um papel de espectadora, com as aulas e atividades desenvolvidas na escola ela(e) passa a assumir um papel de praticante, independentemente do nível no qual pratica.

Um segundo importante benefício nesse modelo está no reflexo das aulas esportivas na educação física curricular. Em momentos antes de atuar internamente no projeto, acreditava que as aulas esportivas poderiam gerar uma certa pressão - mesmo por parte das(os) estudantes - pelo oferecimento de atividades esportivas durante a Educação Física curricular. A experiência que vivenciei na escola foi estritamente oposta ao meu pensamento anterior. Me parece que o fato de realizarem diariamente atividades esportivas, de certa forma, satisfaz o desejo da prática esportiva gerado, entre outros elementos, pelo apelo midiático esportivo e, por isso, o desenvolvimento de atividades diversificadas durante a Educação Física curricular tem uma grande receptividade.

Por fim, o principal benefício que visualizo na inclusão de aulas esportivas diárias na matriz curricular das escolas desse projeto é permitir a diferenciação da escola. Me espanto sempre que releio a descrição feita por Foucault (1999) na obra *Vigiar e Punir* sobre escolas francesas de do século XVIII:

Pouco a pouco — mas principalmente depois de 1762 — o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 1999, p173)

Meu espanto em relação a essa descrição não se dá em função da imaginação de quão insuportável seria um espaço escolar como esse, mas sim porque percebo cada vez mais que as escolas seguem, ainda nos dias de hoje, o mesmo modelo.

Uma escola que permita, todos os dias, as(os) alunas(os) desenvolverem atividades curriculares em espaços distintos (quadra, campo, dojô, pista, ginásio, etc.) deve ser observada com especial atenção. A quebra do movimento pendular entre o pátio e a sala de aula, por si só, gera benefícios nas relações criadas entre as(os) estudantes e a escola.

É essencial destacar a importância da concepção de uma escola que valorize e permita o desenvolvimento de múltiplas inteligências. Nesse caminho, o desenvolvimento de “atividades em distintas formas de expressão humana” (COELHO; HORA, 2004, p. 5) oferece a possibilidade de diversificação curricular, destacando-se que Coelho e Hora (2004) alertam para o fato de que a mera disponibilização dessas atividades não é capaz de garantir, por si só, a almejada diversificação curricular. E é nesse sentido que vejo a aproximação, mesmo que ainda distante, desse projeto com a busca por uma educação integral.

3 A BUSCA PELA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Concordo, em muitos aspectos, com Gadotti ao afirmar que a Educação Integral "não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de

desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc." (GADOTTI, 2009, p98)

Por certo, compreendo que, mesmo sendo um renomado autor, Gadotti ainda incorpora nessa descrição concepções hegemônicas, o que inclui a dicotomia corpo e mente e, especialmente, o esporte - muito provavelmente - sob a perspectiva dominante. Entretanto é notável o esforço na compreensão da necessidade de valorização de múltiplas formas de conhecimento, entre os quais se inserem as culturas corporais e, conseqüentemente, o esporte. Sobre o assunto, Gadotti(2009) ainda afirma que "não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural, etc."(p101).

A partir dessa perspectiva o caminho para uma Educação Integral é composto por profundas mudanças na concepção do que é a escola e da sua função social. Tais mudanças passam pela desconstrução de padrões seculares e exigem o enfrentamento diário ao tradicionalismo e a inércia educacional.

Considerando a Educação Integral como aquela que compreende a constituição multidimensional de sujeitos e, por isso, busca seu desenvolvimento para além das necessidades básicas, abraçando suas demandas e desejos (GONÇALVES, 2006), torna-se inevitável compreender a necessidade da concretização de suas propostas em um currículo (COELHO; HORA, 2004).

Nesse sentido, Felício (2012) afirma que a educação integral:

deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).(FELÍCIO, 2012, p5)

Ou seja, o currículo que materializa uma proposta de Educação Integral deve abarcar em si uma concepção de "diversificação curricular", compreendida por Coelho e Hora (2004) como "conjunto de práticas diferenciadas, realizadas em sala de aula, com o objetivo de constituir múltiplas possibilidades de apreensão dos conhecimentos escolarizáveis." (p. 2) ou ainda como "práticas sistemáticas e integradoras de atividades diferenciadas, visando igualmente a apreensão de conhecimentos escolares"(p.2).

Destaca-se que tais práticas são implementadas a partir de uma formulação curricular própria e, por esse motivo, não devem ser confundidas com atividades extra-curriculares, mesmo que desenvolvidas dentro do espaço escolar. (COELHO; HORA, 2004).

Outro elemento central para a concretização de uma Educação Integral está vinculado à ideia de desconstrução de hierarquia de saberes, em especial as hierarquias que segregam e privilegiam os aspectos “intelectuais” em detrimento dos “corporais”. Sobre o assunto Maurício (2009) afirma que a Educação Integral “reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto.” (p. 26) e a autora ainda destaca que “Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que [a criança] é exposta devem envolver uma multiplicidade de aspectos para o benefício de seu desenvolvimento.” (p. 26).

É importante observar que é comum, em ambientes escolares, encontrar expressões como: “a Educação Física é a disciplina que trabalha com o corpo”, porém, compreender a integralidade dos sujeitos nos direciona para a percepção de que todas as “disciplinas” “trabalham” como o “corpo”, esteja o sujeito parado ou em movimento. Nesse raciocínio, uma escola que possui disciplinas focadas no movimento auxiliam no embate à hierarquização de saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não me proponho, nesse trabalho, trazer uma opinião consolidada e imutável, mas sim apresentar algumas perspectivas que possam estimular o debate sobre o projeto e suas possibilidades/limites.

Acredito que o projeto GEO/EMOC constitui uma possibilidade pedagógica que independe da intencionalidade de sua criação, ou mesmo da sua estruturação e consolidação enquanto projeto, pois a escola é caracterizada como um espaço possível de embate de concepções e, como tal, é vivo e dinâmico.

Reafirmo que penso, conforme explicitarei no texto, que o desenvolvimento do projeto possui falhas e acertos, mas em uma análise mais ampla acredito que seus benefícios são potencialmente mais relevantes e caminham para auxiliar na construção de um projeto educacional mais diverso e sensível.

Por fim, considero que faça parte de meu papel social enquanto educador a difusão e exposição de relatos das vivências educacionais com a comunidade acadêmica que se dedica ao estudo dessas temáticas, para que sejam apontados possíveis equívocos, pontos de discordância e concordâncias, auxiliando no meu desenvolvimento pessoal enquanto professor ao mesmo tempo em que contribuo, com minhas devidas limitações, para o debate sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Antônio C. **Esportes e Lazer como instrumentos políticos da "Era Vargas" e governo Lula: aproximações e particularidades**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_pauloalmeida.pdf> acesso em: 20 dez 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Diversificação curricular e educação integral. In: **II Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf> acesso em: 30 jan 2021.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>> acesso em: 26 jan 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf> acesso em: 17 jan 2021.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>> acesso em: 12 fev 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Esportivização. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escrito, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr, 2009. Disponível em: <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2218/2185>> acesso em: 4 fev 2021.

NETO, Alfredo Feres. A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte: suas influências na Vivência Lúdica com a criança, em especial com o brinquedo. **Motrivivência**, v. 8, n.9, p. 109-117, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5661/20452>> acesso em 12 fev 2021.

RIO DE JANEIRO. **Decreto N.º 35261**, de 19 de Março de 2012. Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 20 de março de 2012. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/1682/#/p:3/e:1682>> acesso em 10 jan 2021.

RIO DE JANEIRO. **Resolução SME n. 1438**, de 10 de novembro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares Experimentais da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro em 11 de novembro de 2016. Disponível em: <<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/3263/#/p:16/e:3263>> acesso em 10 jan 2021.

VAGO, Tarcisio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, dez. 1996. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228/936>> acesso em 11 jan 2021.