

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CENTRALIDADE DO ESPORTE E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO GINÁSIO
EXPERIMENTAL OLÍMPICO/RJ**

ALEX LAURIANO DA COSTA

RIO DE JANEIRO
Fevereiro, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALEX LAURIANO DA COSTA

**A CENTRALIDADE DO ESPORTE E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO GINÁSIO
EXPERIMENTAL OLÍMPICO/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof (a). Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO
Fevereiro, 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ALEX LAURIANO DA COSTA

**A CENTRALIDADE DO ESPORTE E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO GINÁSIO
EXPERIMENTAL OLÍMPICO/RJ**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Dayse Martins Hora - UCP

Professora Doutora Janaina Specht da Silva Menezes - UNIRIO

Dedico este estudo ao meu querido irmão, Matheus (in memoriam). Guardo em minhas lembranças sua dedicação aos estudos. Certamente, de todas as pessoas que hoje torcem por mim, se estivesse aqui, seria o mais radiante e empolgado com a minha conquista. Saiba que vejo seu sorriso em cada criança que atravessa meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao povo brasileiro, por custear os meus estudos. Minha luta, enquanto professor, é buscar ferramentas para sua emancipação; só assim, nossos estudos farão sentido.

Agradeço a toda a minha família, em especial, a minha querida mãe. Mesmo sem ter tido a oportunidade de seguir seus estudos, sempre colocou a minha educação como prioridade, participando ativamente do meu processo educacional sem medir esforços para que eu chegasse até aqui.

À minha grande companheira, Carolina, que sempre me estimula a buscar mais e está ao meu lado em “tempo integral”. Com ela, divido minhas frustrações, minhas alegrias e a vida.

Aos amigos, professores e militantes, que tanto contribuíram com a minha formação, em toda a minha caminhada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial aos amigos que compunham o Centro Acadêmico de Educação Física (CAEFD), com os quais construí diversos momentos que levarei para a eternidade, como um espaço ímpar na minha formação,

Meus agradecimentos aos companheiros do COLEMARX/UFRJ, certamente uma experiência única de aprendizado, com reflexões que me levaram a pensar de forma mais sistematizada o meu objeto de estudo. Em especial, à professora Vânia Motta, pelo convite e ensinamentos compartilhados em nosso grupo de pesquisa.

Aos professores e amigos que constituí no Grupo de Pesquisa do NEEPHI/UNIRIO, com os quais divido minhas reflexões. Mesmo não estando em tempo integral com vocês, o aprendizado de cada um, de cada encontro, me refez com novos olhares e me constrói integralmente.

À minha orientadora, professora Ligia Martha, por toda lucidez, intelectualidade, paciência e tato para se manter serena em todo momento, compreendendo o tempo de aprendizado e as limitações de seus alunos, sem jamais abrir mão de seu papel educador, estimulando a todo tempo a busca do conhecimento. Meu muito obrigado!

Um agradecimento especial ao amigo e professor Bruno Adriano, por me co-orientar antes, durante e, espero, depois do mestrado. Seu empenho e dedicação

foram fundamentais para que esteja, neste momento, defendendo uma dissertação de mestrado.

À minha querida aluna Cláudia, que me ajudou com toda solidariedade e carinho, possibilitando que eu fizesse o campo ilustrativo de minha pesquisa.

A todos que atravessaram de alguma forma meu caminho, depositaram sementes e compartilharam seus conhecimentos, que tanto ajudaram a minha constituição enquanto homem, muito obrigado!

*"Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência."
(Karl marx)*

RESUMO

O presente estudo investiga a concepção de tempo integral e de esporte implementados no Ginásio Experimental Olímpico (GEO). Criado em 2012 como um projeto piloto do município do Rio de Janeiro, o GEO é uma ramificação do projeto Ginásios Experimentais, que se iniciou em 2010, com o Ginásio Experimental Carioca. A investigação se insere dentro do tema educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto de pesquisa no meio acadêmico (Coelho, 2009; Cavaliere, 2009; Brandão, 2009). Com o atual cenário educacional brasileiro, a temática vem ganhando centralidade nos planos e ações dos governos em todas as esferas, gerando calorosas discussões. A ampliação da jornada escolar para o tempo integral nos GEOs foi justificada, assim, para “dar oportunidade aos alunos com aptidões esportivas desenvolverem seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência”. A pesquisa traz, como problema, a concepção de esporte e de tempo integral adotada no Ginásio Experimental Olímpico e estabelece, como objetivo geral, analisar a concepção de esporte, materializada pelo programa Ginásio Experimental na sua vertente olímpica, visando à apresentação da concepção de tempo integral dessa instituição. Assim, colocam-se como objetivos específicos: (i) descrever a origem dos Ginásios Experimentais Olímpicos como política pública de tempo integral no Município do Rio de Janeiro; (ii) analisar a concepção de tempo integral presente no GEO e (iii) analisar a concepção de esporte materializada no currículo do GEO. Os dados coletados ao longo deste estudo foram constituídos com base em pesquisa bibliográfica e documental. A partir das análises realizadas, pudemos inferir que o programa se baseia em uma visão contemporânea de educação integral e(m) tempo integral - aquela que visa à proteção integral -, utilizando o esporte de alto rendimento com o objetivo de descobrir talentos esportivos. Essa perspectiva não trata criticamente o esporte e, em última instância, reforça o consumo da indústria cultural esportiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em tempo integral; Esporte na escola; Ginásio Experimental Olímpico

ABSTRACT

This study investigates the concept of full-time and sports implemented at the Experimental Olympic Gymnasium (GEO). It was created in 2012 as a pilot project in the city of Rio de Janeiro. GEO is an offshoot of the Experimental Gymnasium project, which has started in 2010 with the Carioca Experimental Gymnasium. The research fits within the theme comprehensive and full-time education which has been an object of academic study (Coelho, 2009; Cavaliere, 2009; Brandão, 2009). Because of the current Brazilian educational outlook, the issue has been central in the plans and actions of governments at all levels, raising heated debates. The extension of school hours for full-time in GEOs was justified, therefore, to "give opportunity to students with sports skills to develop their potential, without giving up an education of excellence". The survey introduces, as a problem, the conception of sports and full-time adopted at the Experimental Olympic Gymnasium and which has been set as a general objective to analyze the conception of sport, materialized by the Experimental Gymnasium program in their Olympic side, aiming at the presentation of the concept of full-time of that institution. For that reason, the following objectives has been set: (i) describe the origin of the Olympic Experimental Gymnasiums as public policy of full-time education in the city of Rio de Janeiro; (ii) analyze the concept of full-time education at the GEOs and (iii) analyze the sports design materialized in GEO curriculum. The data collected during this study are based on bibliographical and documentary research. From the analysis, we can infer that the program is based on a contemporary vision of full-time - one that seeks full protection - using high performance sport in order to discover sports talents. It does not provides sports with a critical perspective and ultimately reinforces the consumption of sports culture industry.

KEYWORDS: Full time Scholl; Sports in the Scholl; Experimental Olympic Gymnasium

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CAEFD - Centro Acadêmico de Educação Física e Desportos
CBF - Confederação Brasileira de Futebol
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF - Constituição Federal
CIEP - Centro Integrado de Educação Pública
CNE - Conselho Nacional de Educação
COB - Comitê Olímpico Brasileiro
COLEMARX - Coletivo de Estudos Marxismo e Educação
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEC - Ginásio Experimental Carioca
GEO - Ginásio Experimental Olímpico
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEPHI – Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PME - Programa Mais Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
SOE - Serviço de Orientação Educacional
THE - Teste de Habilidade Específica
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - O ESPORTE: COMPREENDENDO SUA GENESE SOCIAL E SUAS RELAÇÕES MAIS PROFUNDAS COM A ESCOLA	22
1.1. Aspectos históricos e sociológicos do esporte e o protagonismo do alto rendimento	22
1.2. O esporte no contexto da educação física dentro da escola	34
CAPÍTULO II – SOBRE O TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA	44
2.1. O tempo nas relações naturais e sociais	45
2.2. A ampliação da jornada escolar para o tempo integral: experiências e legislação no Brasil	48
2.3. O conceito de educação integral e(m) tempo integral nas perspectivas sócio- histórica e contemporânea	58
CAPÍTULO III – OS GINÁSIOS EXPERIMENTAIS: UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE TEMPO E DE ESPORTE	69
3.1. Dos Ginásios Experimentais à criação da sua vertente olímpica	70
3.2. Descobrimo a materialização do tempo integral e do esporte no GEO.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO	101

INTRODUÇÃO

Como aluno de graduação em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde ingressei em 2007, logo no primeiro período me inseri no Centro Acadêmico de Educação Física e Desportos (CAEFD), espaço de fundamental importância em minha formação, pois tínhamos debates que questionavam, entre outros temas, o papel da educação física no âmbito escolar.

Essas discussões contribuíram para que constatássemos a insuficiência, em nosso currículo, desta e de outras questões relacionadas à educação. A fim de preencher esta lacuna, cursei diversas disciplinas optativas que tivessem esse cunho, dentre elas a que discutia Políticas Públicas em Educação, no curso de Pedagogia. Após diversas reflexões com a Professora Vânia Motta, nesse curso, fui convidado a integrar o grupo de pesquisa COLEMARX - UFRJ, sob sua coordenação, do qual sou membro até hoje.

Nesse grupo de pesquisa, levantam-se questões que se relacionam com educação, economia, política, relações sociais, sempre partindo de um prisma - um olhar marxista. Com a discussão envolvendo as políticas e projetos implementados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, fomos apresentados a um novo programa, tido como experimental, funcionando em tempo integral, que enfatiza a formação para o esporte – o Ginásio Experimental Olímpico.

Logo o campo da Educação, que despertou meu interesse inicial, foi ganhando contornos de investigação mais depurada, à medida que nos aproximávamos do fim da graduação. Esse interesse se transformou em pesquisa, mais especificamente em torno das questões que discutem a ampliação da jornada escolar para o tempo integral. O atual cenário educacional brasileiro, de importantes discussões em torno dessa temática, vem se ampliando e se evidenciou mais ainda com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No contexto de implantação de programas e projetos de educação em tempo integral foram criados, no município do Rio de Janeiro, os Ginásios Experimentais Olímpicos – GEOs - uma ramificação de um projeto de maior amplitude – o dos Ginásios Experimentais, que conta com 28 escolas divididas em Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico. Essa proposta é dirigida ao segundo segmento do Ensino Fundamental, e tem por finalidade a

ampliação da jornada escolar, inserindo os esportes olímpicos em sua grade curricular.

A concepção dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos baseia-se na iniciação esportiva para jovens, existente em países¹ como Estados Unidos, Austrália, Canadá e China, em que a seleção está condicionada ao fato de os discentes “serem aptos” em qualquer modalidade esportiva oferecida pela instituição escolar. A ampliação da jornada escolar para o tempo integral nos GEOs foi justificada, assim, para “dar oportunidade aos alunos com aptidões esportivas desenvolverem seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência”².

Partindo desse contexto, esta pesquisa tem como objeto de estudo o Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico. Buscamos compreender qual a concepção de educação em tempo integral é adotada nesses Ginásios – tendo o esporte como instrumento para tal, levando em consideração nosso interesse pela discussão conjunta dessas duas temáticas – ampliação da jornada escolar para o tempo integral e esporte na escola.

Nessa perspectiva, o estudo se insere dentro da **temática** da educação integral e(m) tempo integral que, nos últimos anos, vem sendo objeto de pesquisa no meio acadêmico, com autores como Coelho (2009), Cavaliere (2009), Brandão (2009) e Moll (2012) debruçando-se sobre a mesma. Além disso, o tema também está presente na linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO que, hoje, é o local onde realizo meus estudos de Mestrado.

A ampliação do tempo integral nas escolas geralmente vem seguida do aumento da oferta de aulas de Educação física e/ou de modalidades esportivas, seja na proposta de turno único ou na de contraturno. Refletir sobre esse tempo do aluno na escola, sobre as formas de se ampliar sua permanência e a necessidade do tempo ampliado se consolidar enquanto política pública é extremamente importante. No entanto, precisamos entender como e por que o esporte ganha destaque nessa

¹ Nesses países, a seleção dos alunos foi feita pela internet, em um questionário em que os candidatos respondiam se participavam de competições oficiais (federados); ou se já tinham participado de algum tipo de competição. Também indicavam o esporte de sua preferência e outros dois que desejavam aprender ou treinar.

² Disponível em: <http://www.cidadeolimpica.com.br/projetos/ginasio-experimental-olimpico/>. Acesso em: 20 de março de 2014.

ampliação do tempo escolar e como acontece esse diálogo entre o tempo integral em direção à qualidade do ensino e na oferta de modalidades esportivas.

No Brasil, as políticas públicas que envolvem o tema vêm ganhando centralidade nos planos e ações dos governos em todas as esferas, com destaque para o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, anteriormente citado, e os Planos Municipais de Educação. Esta é outra **justificativa** para que problematizemos a questão que envolve, cada vez mais, as políticas de ampliação do tempo escolar.

A partir do exposto, o estudo apresenta o seguinte **problema**: qual concepção de educação em tempo integral é adotada no Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos, tendo o esporte como instrumento para tal? Este problema surge a partir de **questões** que foram se evidenciando como, por exemplo: (1) Por que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral é acompanhada da inserção do esporte? (2) Qual concepção de educação em tempo integral predomina no debate contemporâneo? (3) Por que, nos GEOs, o esporte de alto rendimento evidencia-se como uma possibilidade de qualificar a educação?³ Nesse sentido, outra questão se faz presente: (4) O que são os GEOs, como são organizados e em que bases a ampliação do tempo nessas escolas difere das demais?

Acreditamos que a pesquisa apresente **relevância**, dentre outros motivos, por (1) o esporte ser a atividade mais desenvolvida nas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil⁴; (2) analisar um novo modelo de escola de tempo integral, que era um projeto piloto da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e, ainda, por (3) haver poucos trabalhos acadêmicos que investigam essas instituições, inclusive discutindo a função do esporte em sua base curricular.

A partir da problemática evidenciada nos parágrafos anteriores, o estudo pretende, como **objetivo geral**, compreender qual concepção de educação e(m) tempo integral está sendo trabalhada e como o esporte se insere, nessa ampliação, pelo programa Ginásio Experimental na sua vertente olímpica. Para atingir este objetivo geral, a pesquisa se desdobra nos seguintes **objetivos específicos**:

³ Em relação à questão 3, vale ressaltar que o objeto a ser estudado neste trabalho refere-se à criação de escolas que admitem apenas alunos que passam pelo teste de habilidade específica (THE).

⁴ Dados obtidos em documento do MEC que mapeou as experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil (2009).

- (i) Analisar o debate contemporâneo sobre o tema da educação em tempo integral.
- (ii) Analisar o significado do esporte e as suas implicações na instituição escolar.
- (iii) Descrever e analisar qual concepção de educação e(m) tempo integral e de esporte se materializam nos GEOs.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Visando aprofundar teoricamente as categorias de análise que fundamentam este estudo, foram necessárias leituras que contribuíssem para com a sua compreensão.

Nos programas de ampliação do tempo na escola ou fora dela, como é o caso do Programa Mais Educação⁵, por exemplo, vemos o esporte sempre presente quando se materializa a ampliação do tempo. Logo, uma das categorias que precisamos trabalhar neste estudo, no **campo teórico**, é o **esporte**, enquanto fenômeno social produzido e inserido dentro da escola.

O esporte é um fenômeno social complexo e pode ser analisado sob diversas perspectivas. Uma referência de suma importância para este trabalho encontra-se nas contribuições de Bracht (1986;1997;1999;2005;2009) que, há mais de três décadas, vem se dedicando a discutir questões atinentes a essa temática. A visão que tomamos neste estudo fundamenta-se em uma construção sociológica e histórica, no sentido de compreender as condições em que se desenvolveu o esporte; como este se expressa e quais condicionantes engendram a sua forma atual.

⁵ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (<http://portal.mec.gov.br>).

Acreditamos que se torna fundamental, nas recentes transformações econômicas e sociais, que consigamos entender o papel do esporte e como este se articula à educação escolar em sua organização curricular. Segundo Assis (2005):

O esporte praticado na escola, ou organizado a partir do vínculo escolar, é regido pelo esporte de rendimento como modelo, mas no tocante aos pontos de inter-relação, assume o mesmo lugar do esporte como atividade de lazer, ou seja, também é celeiro de atletas, também forma os consumidores do esporte e compartilha das instalações que servem ao esporte espetáculo (p. 96).

Conforme afirma Assis no trecho destacado, o esporte praticado fora do ambiente escolar é transplantado para o seu interior e praticado do mesmo modo que fora dela, atuando com sua forma hegemônica - o alto rendimento, e com sua ressignificação em esporte espetáculo. Neste estudo, pretendemos analisar essas relações e expor quais interesses são evidenciados nesse sentido.

A partir da compreensão dos fatores sociais do esporte pretendemos, assim, aprofundar a discussão de seu papel no âmbito escolar. Para tanto, lançamos mão novamente de Assis (2005) – entre outros autores, que define o caráter do esporte na escola:

[...] a função do esporte na escola, sustentando-se por um lado, na idéia de que o esporte que acontece na escola está a serviço da instituição esportiva, na revelação de atletas, constituindo-se na base da pirâmide esportiva e, por outro lado, na dimensão axiológica, nos valores que ele transmite, perpassa e constrói (p.16).

O esporte se insere na escola como uma das diversas formas de expressão corporal, por meio do componente curricular da Educação Física, que segundo Caparroz (2005):

[...] redonda em análises que explicitam a condição de marginalidade em que essa disciplina se encontra no currículo. Esse entendimento parece ser decorrência das críticas operadas em relação à influência externa, dada pelas instituições militares, médica e desportiva à educação física no interior da instituição escolar. (p.141)

Evidenciadas as principais linhas e referências iniciais que pretendemos trabalhar para aprofundar a primeira de nossas categorias de análise, indicamos a segunda dessas categorias: o **tempo integral**. Mas, antes de entrarmos nesse

debate sobre o tempo e de como ele incide na escola, fizemos uma breve reflexão sobre as dimensões do tempo, a partir de Elias (1992), referência clássica nas reflexões sobre essa temática.

Como as instituições sociais, no caso a escola, compreende os tempos e faz uso da organização de seu tempo é questão central em nosso estudo. Para tanto, centramos nossos esforços na discussão sobre ampliação desse tempo, em direção ao tempo integral. Em relação a isso, Cavaliere (2009) nos alerta:

A proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola merece análises de diferentes naturezas. Tanto aspectos relacionados à viabilidade econômica e administrativa quanto ao tipo de utilização pedagógica das horas adicionais são de grande importância (p.51).

Para uma análise e uma compreensão mais profunda dessa questão, não podemos deixar de entender o contexto geral da educação pública brasileira. Logo, a leitura de estudos como os de Algebaile (2009) e Ghiraldelli (2009), entre outros que refletem sobre a função da escola na sociedade contemporânea, foram e são fundamentais no suporte teórico para pensarmos a problemática e os encaminhamentos desta investigação.

Em suas considerações finais, por exemplo, Algebaile (2009) trata das novas tarefas que a escola assume e afirma que o que parece ser ampliação nessa instituição, por vezes é um esvaziamento do trato educacional. Para a autora:

Em diversas passagens, procurei deixar claro que o tipo de expansão que resultou da intensa utilização da escola para fins não propriamente “educacionais” pareceu-me possível de ser indicado pelo termo “robustecimento”. Em princípio, o termo não parece de todo adequado, tendo vista a possibilidade de sua identificação com ampliações que representariam melhoramentos. Daí a necessidade de precisar que a idéia de robustecimento, nesse caso, busca indicar, principalmente, uma modificação estrutural da escola que consiste numa *ampliação de sua esfera de atuação* sem que a isso corresponda uma ampliação concreta de uma atuação “eficiente” sobre os novos campos e temas que passam a migrar para a escola (p.329).

Nesse contexto, o “robustecimento” de que a autora fala não é no sentido de melhorias efetivas para o avanço da qualidade das escolas e, sim, de mais tarefas para essa instituição, em detrimento do tempo, do espaço e dos recursos que

deveriam estar a serviço do conhecimento. Essa perspectiva é que nos leva a pensar a ampliação da responsabilidade da escola e por que, dentro dessas novas tarefas, o esporte vem ganhando cada vez mais espaço.

Quanto aos **aspectos metodológicos**, pensamos que o estudo será melhor desenvolvido adotando as pesquisas bibliográfica e documental. No tocante à **pesquisa bibliográfica**, apesar de haver pouco material escrito, tanto sobre o lócus, quanto sobre o objeto da investigação, é a partir dos estudos efetivados por pesquisadores que já se debruçaram sobre nossas questões que podemos analisar as visões com que os mesmos podem ser entendidos, em determinados momentos de sua história. De acordo com Lakatos (1991):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (p. 183).

Já a **pesquisa documental** é uma coleta que elimina, em parte, a possibilidade de qualquer influência, tomando muito cuidado com a credibilidade e os limites desse método. O documento tem características em que, segundo Cellard *apud* Tremblay(2008),

(...) pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc. bem como da sua gênese até os nossos dias (p.295).

Ainda em relação à pesquisa documental, é importante salientar – como vimos no parágrafo anterior – que os documentos não estão livres de evidenciar uma concepção de mundo atravessada pela linguagem. Como reforça Gramsci, “toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” e por isso mesmo expressa a “maior ou menor complexidade da [...] concepção de mundo” de um sujeito histórico (1966, p. 13).

Nesse sentido, no contexto de nosso estudo, buscamos arrolar os documentos normativos que institucionalizaram os Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos, visando analisa-los à luz do momento em que foram

criados e neles procurando evidências das concepções de esporte e de tempo integral que essas instituições escolares reforçam, em situações de seu dia-a-dia.

Temos clareza de que nosso estudo teria outro impacto, caso tivéssemos realizado uma pesquisa de campo em um desses Ginásios. Essa possibilidade – aventada inicialmente – foi abortada, por motivos externos ao nosso propósito primeiro. No entanto, por considerarmos que o campo da prática em muito poderia contribuir para com nosso estudo – levando em consideração, inclusive, a pouca bibliografia existente sobre os Ginásios Experimentais – como pesquisadores, aproveitamos uma situação que, de alguma forma, nos proporcionou essa experiência.

Estamos nos referindo à nossa presença em evento da área educacional, em que profissionais da Secretaria Municipal de Educação e dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos se encontravam, apresentando um relato dos primeiros anos desse projeto. Lá, tivemos a oportunidade de, ao final da apresentação, conversar informalmente com profissionais e alunos de dois Ginásios.

Esse momento foi de extrema importância para nosso estudo. A partir de algumas perguntas que lhes fizemos muitas das questões que vínhamos discutindo ao longo do estudo fizeram sentido. Foi como se tivéssemos, com algumas falas, um reforço do que vínhamos sustentando teoricamente; ou, ao contrário, uma situação diferente daquela que encontramos nas pesquisas bibliográfica e documental e/ou em sua análise.

Nesse contexto, em reunião de orientação optamos – eu, pesquisador e minha orientadora – por trazer essas falas para o corpo do estudo dissertativo que ora apresentamos, com o intuito de ilustrar aquelas análises que empreendemos. Mesmo se tratando de falas que vão tão somente ilustrar pontos a que nos referimos em nosso capítulo de análise, procuramos resguardar as identidades dos depoentes, utilizando-as em discurso indireto, ou seja, assumindo a responsabilidade pelo entendimento que delas tivemos.

A partir das questões e desafios que apontamos nesta seção, com este percurso teórico-metodológico buscamos compreender os Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos no que se refere à sua concepção de educação em tempo integral e como o esporte está inserido na sua matriz curricular, visando melhor

entender a concepção de esporte que ela traduz. Para tanto, o estudo se organizará em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, vamos tratar do *esporte*, construindo uma visão cultural e histórica que procura perpassar os seus sentidos e como estes se expressam na sociedade atual, sobretudo, os fatores sociais que incidem sobre ele - possivelmente responsáveis por sua ressignificação, com possibilidades de lhe imputar outros sentidos, como é o caso do esporte espetáculo.

Além disso, procuramos compreender como o esporte se materializa dentro do ambiente escolar, nos colocando a tarefa, enquanto professores, de uma reflexão permanente, no sentido de discutir sua utilização como *esporte na escola* ou *esporte da escola*. Cabe-nos apontar essas diferenças e trazer à tona suas implicações.

No segundo capítulo, iremos discorrer sobre a categoria *educação e(m) tempo integral*, começando com uma reflexão filosófica sobre o que é o tempo e seus componentes, além de perceber sua transformação, ao ser inserido na sociedade capitalista. Vamos discutir os diversos tempos escolares; definições de tempo integral e algumas políticas nesse sentido, que vão nos fornecer elementos para a discussão sobre o conceito de educação integral na perspectiva histórica e contemporânea, visto que este conceito (o de educação integral), muitas vezes se aproxima do tempo integral.

No terceiro capítulo, entramos no objeto deste estudo. Nele, através da pesquisa bibliográfica e documental, tratamos de descrever a origem do projeto dos Ginásios Experimentais, enfatizando os ginásios experimentais olímpicos e paralímpicos, a partir de documentos que dão suporte legal para sua criação. Além disso, procurando descrever e analisar a organização do currículo desse projeto, buscamos apresentar as formas de operacionalização do esporte, que, evidentemente, constitui-se como centro das atividades dessa escola de educação em tempo integral.

Procuramos, ainda, rediscutir as categorias deste estudo e como elas se relacionam com o objeto, no sentido de aprofundar, criticamente, o modo como o esporte se insere na proposta de ampliação da jornada do Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico.

Desta forma, iniciamos nosso estudo perguntando: Que elementos e debates estão presentes, quando se pensa em uma escola funcionando com *ampliação de jornada vocacionada aos esportes*?

CAPÍTULO I - O ESPORTE: COMPREENDENDO SUA GENESE SOCIAL E SUAS RELAÇÕES MAIS PROFUNDAS COM A ESCOLA

Certamente você já se perguntou quando foi que o esporte surgiu; quem teve essa idéia "original" de praticar movimentos, criar jogos, ou seja, o que, hoje, compreendemos como esporte. Duvidamos muito que alguém possa dizer um nome, ou uma data precisa para esse acontecimento, ou melhor, isso não existe, pois o esporte é um fenômeno social. Ele é o resultado de uma construção social e histórica.

Como afirma Tubino (2011), o esporte é um dos mais relevantes fenômenos sociais do mundo, o que é corroborado por Stigger (2005), quando afirma que "O esporte se evidencia de forma global" (p.28). O esporte é um fenômeno sociocultural com enorme visibilidade no mundo contemporâneo; por isso, podemos afirmar que todos os povos, de maneira sistematizada ou não, conhecem ou praticam alguma modalidade esportiva.

A partir do exposto, buscamos compreender, neste capítulo, as dimensões do esporte sobre a ótica sociológica: como as relações sociais constituíram uma cultura de comportamentos corporais conhecidos como esporte. Nesse caso, também é preciso considerarmos a sua trajetória enquanto fenômeno histórico, acompanhando suas possíveis ressignificações ao longo do tempo.

Esse par categórico - aspectos históricos e sociológicos - é como produto e produtor de contradições sociais constantes. Para Assis (2005), esses dois modos de olhar, articulados, ajudam a explicar o fenômeno esportivo. Nesse sentido, o esporte pode se constituir a partir de elementos que balizam sua prática e que nos ajudam a compreender seus sentidos e seus valores em determinada sociedade, algo que, inclusive, já despertou o interesse de historiadores como Eric Hobsbawn (1994) e sociólogos como Pierre Bourdieu (1983) e Norbert Elias (1992).

As possibilidades de vivenciar o esporte são múltiplas: ele pode ser vivenciado como parte constituinte da dimensão do lazer; como elemento constituído do que chamamos de alto rendimento, voltado exclusivamente para o desempenho e, ainda, como parte de um espetáculo, tornando-se uma mercadoria a ser comercializada e consumida (BRACHT, 1997).

Nessas três dimensões - *lazer, alto rendimento e espetáculo* -, o esporte se relaciona com instituições sociais, tais como o Estado, diferentes federações e confederações, empresas privadas e públicas, a escola pública e a privada, entre outras. Aqui, nos interessa mais a relação que ele estabelece com a escola, seja por meio das aulas de Educação física, ou por meio dos “projetos esportivos” que são implementados dentro ou fora dessas instituições sociais.

1.1 Aspectos históricos e sociológicos do esporte e o protagonismo do alto rendimento

Como afirmamos anteriormente, o esporte é um fenômeno social construído culturalmente no desenvolvimento das sociedades e que foi ganhando características específicas, a partir de determinado momento histórico, político e econômico. Para construirmos nossa análise sociológica e histórica desse fenômeno, partimos de seu entendimento enquanto elemento da cultura corporal, observando sempre suas formas de expressão nas sociedades, incluindo a atual. Entre elas, destacamos as três dimensões já apontadas: o esporte no sentido do lazer, do alto rendimento e o esporte como espetáculo. Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que:

O esporte é uma das manifestações que o ser humano produz através da cultura corporal de movimento. As outras são os jogos, a dança, as lutas, a ginástica, a capoeira e as brincadeiras. No entanto, foi o esporte a manifestação que se tornou hegemônica no âmbito da cultura corporal do movimento (BRACHT, 1997 p.16).

O esporte é cheio de sentidos, valores e códigos que não necessariamente são construções oriundas apenas dessa cultura corporal. Elas também são incorporadas por outros fatores, tendo em vista a relação que estabelecem com as diferentes instituições, tais como a escola, a universidade, empresas, bancos, dentre outras. Em outras palavras, aos sentidos, valores e códigos que emergem da cultura corporal, podemos acrescentar aqueles advindos das condições sociais em que esse fenômeno acontece.

Segundo Assis (2005), há duas correntes acerca da origem do esporte. Uma que o compreende enquanto uma construção contínua, que teria origem nos tempos remotos da civilização. Esse pensamento se relaciona com a caça, a sobrevivência, até sua chegada à Antiguidade, na Grécia, quando se valorizava a adoração aos deuses, ganhando contornos de manifestações religiosas também na origem dos jogos olímpicos e chegando, por fim, ao seu modelo de organização atual, marcado mais pelo esporte de rendimento e de espetáculo. Tal idéia, de continuidade da origem até os dias atuais é defendida por Guttmann (1978). Em outras palavras, para essa corrente, o movimento corporal do homem para caçar com um arco e flecha na pré-história possui similaridades com o movimento que, hoje, os arqueiros fazem, quando utilizam o mesmo arco e flecha como esporte.

No entanto, outra corrente emerge, a partir do século XVIII. Como afirma Stigger (2005):

Uma posição oposta a esta advoga que o esporte que conhecemos hoje começa a surgir no século XVIII, tendo sido inventado na Inglaterra, quando diversos jogos e passatempos populares sofreram profundas transformações, a ponto de considerar uma *ruptura* com o que existia até aquele momento nas atividades físico-competitivas (p.11).

Essas profundas transformações a que o autor se refere estão relacionadas com as transformações econômicas advindas da Revolução industrial⁶ e que alteraram, por completo, a forma de organizar a vida em sociedade.

As práticas culturais e a maneira como se vivia até então, ganham outras formas e características, notadamente em função das oportunidades de trabalho que surgiam nos centros mais industrializados da Europa. Isso gerou uma rotina de trabalho diferente, que alterava as condições materiais e a materialidade dos trabalhadores. Com a necessidade de uma adaptação psicológica para esse *modus operandi*, a classe dominante difundiu novas formas de comportamento.

⁶ A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da "indústria" como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade "burguesa" liberal; não da "economia moderna" ou do "Estado moderno", mas das economias e Estados com uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro era os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países que dali se propagou por todo o mundo HOBSEAWM (1962, p.2).

É nesse momento que, para Elias (1992b), o processo de esportivização se inicia, tendo a Inglaterra como seu berço e difusor, momento entendido como o início do esporte moderno. Para Bracht *apud* Rigauer (1969) e Betti (1991), esse processo guardava afinidades com a lógica capitalista de produção⁷ o que, nesse sentido, acabou servindo como mais uma forma de adequação da sociedade às demandas do mundo do trabalho, uma nova forma de sociabilidade para os corpos preparados e disciplinados.

O esporte moderno fez surgir, assim, as três dimensões a que vimos nos referindo e sobre as quais vamos discorrer, começando pelo esporte enquanto perspectiva de associação das pessoas, no sentido da prática esportiva do lazer, que compreende o lúdico, a socialização. Posteriormente, vamos falar do esporte de rendimento e suas características e como ele, de certa forma, produz o esporte espetáculo.

O prazer e a excitação são sensações provocadas, quase sempre, pela prática esportiva. Talvez seja esse um facilitador para associar, sem muitas dificuldades, um grande número de pessoas a algum tipo de esporte. Nesse sentido, uma característica desse fenômeno é que quando praticado no sentido lúdico, de lazer, é geralmente desinteressada em demarcar espaços ou tempos, se estabelecendo prioritariamente com o sentido da diversão (TUBINO, 2011).

Nessa perspectiva, a realização do trato esportivo não segue nenhum interesse maior, tão somente facilita a associação de pessoas que estão em uma relação horizontal no que tange a seus interesses com a atividade, como a escolha do desporto a ser praticado ou as regras estabelecidas para a sua prática. Isso propicia um ambiente democrático para a organização que vai promover a interação das pessoas com a atividade e uma possibilidade de vivenciá-la de forma plena.

O desenvolvimento social, ainda no século XIX, incentivou comportamentos esportivos que se popularizaram também pelo simples interesse no prazer do tempo ocioso, ou seja, ele era praticado por aqueles que mantinham privilégios em sua posição social, que gozavam a vida sem necessidade de produzir, com suas

⁷ Para haver produção de algo é necessário haver trabalho, que por definição é o tempo gasto para transformar a natureza material, criando assim a mercadoria. Na produção capitalista, é utilizada a força de trabalho de um indivíduo que receberá apenas uma parte, ao final da produção dessa mercadoria, o dono dos meios de produção venderá a mercadoria por um valor que exceda o valor total, obtendo assim a mais valia ou lucro Marx (1985).

próprias mãos, seus materiais de subsistência, se valendo da divisão social do trabalho⁸.

Neste contexto, não estamos nos referindo a uma questão de proibição da prática esportiva para aqueles que realizam o trabalho braçal. No entanto, a esses trabalhadores faltava o “tempo livre” para a cultura das vivências esportivas, para uma prática corporal constante, o que não significa que esses trabalhadores não praticassem atividades corporais no pouco tempo livre de que dispunham. Em outras palavras, o esporte demorou para ser democratizado, mas essa democratização foi acontecendo, paulatinamente.

Nesse momento histórico, não se constituíram impeditivos para que o tempo livre também gestasse uma indústria de entretenimento a partir do esporte. Isso foi a chave para a predominância da prática esportiva no âmbito da sociedade moderna, inclusive para que outra indústria se desenvolvesse como consequência do entretenimento: a esportiva, que se voltou para o alto rendimento.

Essas transformações de que falamos acima, mudaram também a relação com a prática esportiva. As alterações no esporte se basearam na difusão da “competição, rendimento físico e técnico, recorde, racionalização e cientificização do treinamento”, segundo afirma Bracht (1997,p.10), complementada por aspectos como a ênfase em resultados, objetivos racionais, organização, burocracia, disciplina, autoridade, competitividade e meritocracia – elementos que, de certa forma, predominavam na vida dos trabalhadores (Guttmann *apud* STIGGER, 1978).

Todos esses elementos são elaborados a partir do modelo de racionalização empresarial: menor custo, maior eficiência, ou menor tempo, melhor rendimento. Essa racionalização foi sempre estimulada pelo modelo da competição, que ganhou a hegemonia na prática desportiva, o que alimenta o rendimento - sempre o máximo da capacidade de cada indivíduo. A partir de então, essa forma se fez presente e predominante em nossa sociedade, quando falamos de esporte.

Por outro lado, há reflexões que nos levam a algumas contradições nessa forma de compreender o fenômeno esportivo a partir da competição, uma vez que não é possível separar os efeitos positivos e os negativos, no sentido de desejar que

⁸ É no processo de complexificação da divisão social do trabalho que ocorre a separação essencial entre trabalho intelectual e trabalho manual, decorrência da apropriação privada dos meios de produção.

apenas um dos lados se manifeste, o que nos leva a observar o que está presente em nosso cotidiano.

Tubino (2011) destaca os efeitos do esporte, taxando negativamente, a "reprodução compulsória do esporte performance na educação" (p.36), um dos itens que iremos discutir no próximo subitem; as violências do esporte performance; a discriminação contra a mulher; o uso ideológico e político do esporte, bem como a preponderância da lógica do mercantilismo, o que tomaremos por agora.

A questão da violência é complexa, e pode ser pensada sobre várias óticas. Começamos, assim, com a questão do doping, por exemplo. Premiar os vencedores, estabelecer *rankings* a partir dos resultados obtidos, ou seja, quantificar as façanhas atléticas estabelece sentido restritivo para a prática esportiva. Nesse modelo, não existem outros ganhadores, apenas o resultado final importa: ou se é o vencedor, ou se é o perdedor. Por isso, muitas vezes o praticante ultrapassa os limites estabelecidos pelo próprio esporte, fazendo uso de estimulantes (fármacos) que, inclusive, podem afetar diretamente o seu organismo, mas que viabilizam a melhora do seu desempenho físico, podendo incidir no resultado da disputa esportiva.

Isso nos permite relacionar mais uma vez o mundo do trabalho com o "modelo" esportivo prevalente. Aperfeiçoar o corpo, levando-o ao máximo do seu desempenho, nos remete à comparação com a produtividade no sistema capitalista: Elevar ao máximo a força de trabalho do homem, para que ele produza mais mercadoria em menos tempo. Um homem preparado para essa lógica e com o corpo adaptado ao trabalho, é considerado eficiente. Por isso, a necessidade de destacar que essa semelhança não é mera coincidência. Nesse sentido, Betti (1991), analisando essa relação, afirma:

[...] o esporte reproduz o fundamento das relações humanas no capitalismo, já que sua essência é a competição, mas de uma maneira transformada. Embora nutrindo se das relações de produção capitalista, o esporte tende a desenvolver se autonomamente, e converteu se na lógica abstrata da competição, no "modelo formal perfeito das formas de competição entre os seres humanos" (p.50).

A "lógica abstrata" a que se refere o autor é a capacidade de transformar os sentidos da prática esportiva, esvaziando todo o sentido histórico- filosófico que a constitui à mera prática corporal de competição. O que vai prevalecer, ao final, será

o resultado técnico, não sendo considerado nada mais - apenas aquele momento e a vitória.

Outras formas de violência, como as violências simbólicas, acontecem no dia a dia esportivo. Algumas aparecem de forma mais explícita, como agressões entre competidores e torcedores. Outras acabam encobertas pelo "habitual" comportamento que não exige o esporte de reproduzi-las; pelo contrário, muitas vezes ele, sendo praticado de forma abstrata, as potencializa. O machismo se apresenta de forma latente no esporte, com número menor de praticantes e desvalorização dos esportes femininos, seja de presença de público, cobertura de transmissão televisiva, até premiações, com valores inferiores a mesma modalidade praticada pelos homens.

As modalidades que compreendem a divisão entre masculino e feminino produzem diferenças que vão do maior número de participantes para os homens, nas grandes competições, à diferença nas premiações. É comum vermos atribuídas às mulheres competidoras premiações diferenciadas e, algumas vezes, inferiores, dentro de um mesmo campeonato e de um mesmo esporte.

Os esportes adaptados, praticados por pessoas com algum tipo de deficiência, também são excluídos do hall dos esportistas. Apesar de termos participações consideradas positivas nas últimas Paraolimpíadas, estamos longe de oportunizar espaços e políticas para a prática esportiva para os deficientes físicos.

O esporte, não como via de regra, mas como um interessante espaço para fazer uso político, foi utilizado em inúmeros momentos da história, como descreve Bracht (1999), com alguns exemplos marcantes na história mundial:

Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica. Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil (p.73).

No Brasil, durante o período da ditadura militar, o futebol foi o esporte utilizado para disseminar o interesse no regime, à época, aliando o campeonato mundial de futebol conquistado no México, em 1970, com uma forma de propagar o

sentimento de nacionalismo e prosperidade econômica. Chaim (2014) demonstra como o Estado, no período da ditadura, utilizou-se da mídia para fazer um movimento de aproximação com o esporte que atingisse a massa. Isso demonstra o interesse do governo em relacionar a sua imagem com a do esporte para disseminação de seus interesses políticos, no sentido de fortalecer o regime.

Médici havia promovido, desde seu ingresso na presidência da República, uma aproximação tanto dos administradores do esporte brasileiro quanto dos jogadores de sua seleção; o presidente se esforçou para atrelar sua imagem à seleção de futebol, e houve um esforço midiático - forçado ou não pelo governo - em enaltecer a importância do torneio mundial que estava por vir. Ao mesmo tempo, o governo também se preocupava em fixar a importância do nacionalismo e do amor à pátria não só em suas campanhas publicitárias, mas também nos eventos cívicos como a comemoração da independência do país, ou da proclamação da república (Chaim, 2014, p.99).

Em nossa memória recente, a "cambalhota" do jogador Vampeta, na recepção da Seleção Brasileira de Futebol, em 2002, no Palácio do Planalto, após conquistar o pentacampeonato mundial, pode ser considerado como mais um exemplo da importância que o poder executivo empresta ao esporte – notadamente o futebol: quando esses atletas vencem campeonatos mundiais, são recebidos pelos governantes com festa e comemorações.

A busca por uma “homogeneização” da prática esportiva é um processo cada vez mais comum nos dias de hoje, na medida em que a imagem de atletas renomados de diferentes modalidades foi associada às práticas cotidianas dos indivíduos que envolvem o conteúdo esportivo; além disso, é também no momento de lazer que esses indivíduos incorporam outros elementos das dimensões predominantes do esporte, notadamente por meio do consumo de material esportivo para sua prática e do entretenimento esportivo via televisão.

Aqui, é preciso abrirmos uma rápida discussão sobre esse meio de comunicação. A televisão é a principal difusora do esporte. No entanto, é sabido que seu interesse não passa apenas pela democratização dessa prática, e sim pela sua comercialização. Hoje, durante as transmissões esportivas, são movimentadas quantias astronômicas por meio da propaganda de diferentes produtos, marcas e até mesmo das ações dos próprios governos.

Ao esporte, a televisão associou toda uma indústria de marketing, criando massas consumidoras. Em outras palavras, o esporte se tornou espetáculo. Sobre essa relação “mídia e esporte espetáculo”, Bracht (2005) explica:

Utilizaremos a expressão "esporte-espetáculo" complementando a expressão "alto rendimento", porque entendemos que esta abriga a característica central desta manifestação hoje, ou melhor, sua tendência mais marcante, qual seja, a transformação do esporte em mercadoria veiculada pelos meios de comunicação de massa (p.17).

Em sua tese, Oliveira (2012) fez um percurso da realização dos jogos olímpicos da era moderna, analisando alguns preceitos que modificaram efetivamente a concepção do esporte, consolidando-o como espetáculo a partir das olimpíadas de 1984, em Los Angeles:

Quando o discurso do mercado passou a se tornar imperativo em todas as esferas da vida social e o espetáculo a emergir como mercadoria de grande valor, não havia mais espaço para o discurso e para as práticas de um esporte voltado apenas para o prazer de quem participa da competição e para a celebração da *mens sana in corpore sano*. Começou então a tomar força e a se institucionalizar, mesmo que inicialmente ainda de maneira pouco sistematizada, a idéia mercantil do esporte-negócio, gerador de renda, já dominante dentro da produção do espetáculo futebolístico desde a primeira metade do século XX (p.262).

Ainda caracterizando o esporte espetáculo, Digel *apud* Bracht (1986) afirma que ele constitui um sistema que pode ser resumido nos seguintes pontos:

- Possui um aparato para a procura de talentos normalmente financiado pelo Estado. Além disso, este aparato promove o desenvolvimento tecnológico, com o desenvolvimento de aparelhos para a utilização ótima do "material humano";
- Possui um pequeno número de atletas que tem o esporte como principal ocupação;
- Possui uma massa consumidora que financia parte do esporte espetáculo;
- os meios de comunicação de massa são co-organizadores do esporte-espetáculo (p. 17).

Nessa constituição histórico-sociológica, a predominância do esporte de alto-rendimento e como espetáculo no desenvolvimento da prática interfere diretamente nos indivíduos. No entanto, isso não é impulsionado somente por setores da mídia ou da indústria, mas também pelo Estado, já que o acesso ao esporte é um direito

constitucional no Brasil. Aliás, a Constituição Federal do Brasil (CF/1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, cap.4, artigo 59) preconizam que a prática esportiva deve figurar entre os direitos a serem assegurados à população infanto-juvenil, entendendo-o como um elemento constitutivo do direito e da formação humana.

O modelo difundido pelo Estado, portanto, não é aquele direcionado à maior parte da população, mas sim o promovido junto às diferentes federações e confederações esportivas, por meio de políticas públicas que estimulam as dimensões que predominam no meio – as do alto rendimento. Nesse sentido, nos perguntamos: qual seria o interesse do Estado em promover isso? Para Bracht (2005):

Os motivos são: “integração nacional”, “educação cívica”, “preservação da saúde da população”, “melhoria da qualidade de vida” “oferecimento de oportunidades de lazer” etc. A lista pode ser longa, mas importante mesmo para nossa problemática é estabelecer relação com a função do Estado no processo societal como um todo, e, principalmente, com a função do Estado hegemonia (BRACHT 2005, p 70).

Essas organizações esportivas, ao manterem vínculos com o Estado, passam a cumprir funções públicas que se tornam estáveis, visando interesses mútuos. Para exemplificar o que estamos falando, citamos a Confederação Brasileira de Futebol (CBF)⁹, entidade criada em 1914, que recebe recursos públicos para organizar e promover campeonatos esportivos de futebol, mesmo sendo uma entidade privada.

Podemos falar da realização da Copa do Mundo no Brasil, no ano de 2014, evento em que foram investidas enormes quantias¹⁰ de dinheiro público, advindo do Estado brasileiro. O esporte como negócio encontrou um grande aliado, o Estado, que ajuda a financiar e a propagar o esporte de alto-rendimento e espetáculo. Para Tubino (2011):

⁹ Confederação Brasileira de Futebol

¹⁰ R\$27.824.646.818,34 bilhões Disponível em:

<<http://www.portaltransparencia.gov.br/copa2014/home.seam>> acessado em 12 de Janeiro de 2015.

O esporte como negócio, surge um novo conflito social, de difícil tratamento, que é o confronto direto entre a lógica do mercantilismo e os valores do esporte. Os valores esportivos, desenvolvidos desde a antiguidade e consolidados no associacionismo e no *fair play*, vão sendo, gradualmente destruídos pelos aspectos pragmáticos do lucro (p.54).

De acordo com o ideal olímpico, o esporte competitivo, mesmo quando na forma de espetáculo, deve cumprir o propósito do esporte educacional, do qual representa o ápice, ou seja, não deveria, de forma alguma, ser influenciado por interesses comerciais que visam ao lucro.

Essa contradição entre o que descreve o movimento real do esporte, dentro das relações sociais e econômicas, e o que o ideal olímpico coloca como mais importante, como veremos, também é expresso pelo esporte educacional, a partir das ações deste com o alto rendimento e influência direta do espetáculo.

Outro aspecto que é preciso destacar quando analisamos a construção de políticas públicas de esporte e lazer por parte do Estado, são as fragilidades em diversos processos. Os espaços públicos de lazer, como quadras e praças, vem diminuindo o seu quantitativo, abrindo espaço para outras atividades comerciais, ou até mesmo de lazer, mas agora privadas.

Podemos dizer que em áreas mais pobres, o número de aparelhos de lazer existe em número reduzido, ou seja, são menores do que em áreas mais centrais e privilegiadas economicamente. A opção por fortalecer os aparelhos privados em detrimento de áreas públicas demonstra como o Estado faz uso do esporte e o impulsiona a se tornar uma prática voltada para o consumo em larga escala, notadamente através dos meios de comunicação, transformando a prática social esportiva em mercadoria¹¹, empenhado em reproduzir a lógica do lucro.

Ao contrário desse entendimento, acreditamos que o acesso ao esporte como um direito social deveria ser centrado na condição de ampliação de possibilidades de lazer, ou até na resolução de problemas sociais, com:

¹¹ O sentido que utilizamos de mercadoria é o entendimento de produto, algo cristalizado que se pode comprar ou vender. Como o esporte é um fenômeno social, não é um material a sua transformação em mercadoria é feita através de inúmeros fatores discutidos no corpo do texto. Em suma, imputa uma necessidade comportamental nas pessoas, que compram as transmissões televisivas esportivas. Estariam mais interessadas em ver o esporte do que praticarem esporte.

A ação do Estado, no sentido do bem-estar social, utilizando o esporte como meio, deve compreender programas relacionados à educação, saúde, seguro-desemprego, terceira idade, infância em situação de carência e abandono, e outras áreas de problemas sociais agravados, devendo sempre atuar nas causas, consequências e segurança (TUBINO 2011 p. 24).

Outra questão social que atravessa o esporte e ganha contornos de reprodução automática são os valores que ele propaga. É comum ouvirmos sobre os "valores" do esporte na sociedade. Sem dúvida, o fenômeno esportivo possui uma capacidade incrível de associar pessoas à sua prática, porém seus valores próprios podem ser relacionados aos valores da sociedade?

O esporte como um fenômeno socialmente construído vai ser expressão da sociedade que o produziu e o reproduz diariamente. Os princípios fundamentais de uma sociedade podem ser muitos, segundo a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte (UNESCO, 1978) e preconiza os princípios, que seriam éticos, morais, de cidadania, de companheirismo, de amizade e de solidariedade.

Nessa perspectiva, vale questionar se esses valores universais são princípios humanos que deveriam se expressar em qualquer ambiente das relações humanas, inclusive, também, na prática esportiva. É comum, quando se trata do esporte como uma ferramenta educativa, o pensamento equivocado de que ele deve promover ou resgatar aqueles valores, como se estivesse isolado de todo o resto da sociedade.

Quando buscamos relacionar os códigos do funcionamento esportivo com os valores universais, temos dificuldades para interligá-los. O esporte lúdico, com o sentido do lazer, se aproximaria desses objetivos propagados pelos valores universais - buscar o prazer, reproduzindo os valores supracitados, demonstra ser seu sentido mais aproximado.

No entanto, a prática esportiva virá da construção social do ser humano; logo, o que vai dar sentido a ele, para praticar, e como praticar determinada atividade corporal, vai ser produzido por meio da forma como ele se integra e se vê na sociedade, e não o contrário.

Quando temos uma determinada atividade que é ressignificada, discutida, refletida, o seu objetivo pode ser alterado. Quando o sentido implementado for o da competição, colocada como objetivo prioritário, os sentidos dos valores universais são inevitavelmente secundarizados, ou até mesmo negados, caindo na abstração discutida por Betti (1991).

Com a evidência do alto rendimento regendo o esporte moderno e o seu desenvolvimento histórico da maneira como foi constituída, criou-se uma dicotomia entre o esporte amador - enquanto lazer, compreendido também como “brincadeira” - e o esporte profissional, de atletas que tem como forma de trabalho o esporte, tendo que manter o “alto nível” para competir.

Tal dicotomia não criou dentro do espaço escolar uma forma compreensiva de utilizar os diferentes sentidos do esporte. A escola absorveu-o e, mesmo com muitas questões controversas e peculiares que incidem sobre ela, temos o fenômeno esportivo nesse espaço contribuindo para aumentar a sua complexidade.

Quando verificamos que o esporte é transmitido pela televisão quase que diariamente; é praticado em diversos espaços sociais e traz consigo ideias de corpo e comportamento, podemos dizer que ele é também um agente educador.

No sentido de melhor entender como o esporte se relaciona com a escola, vamos nos debruçar sobre o debate que cerca a educação física escolar - como o esporte se insere no componente curricular da Educação física e como o fenômeno social esportivo acontece no ambiente escolar.

1.2. O esporte no contexto da educação física dentro da escola

O esporte é extensivamente trabalhado por meio da disciplina Educação Física, dentro das escolas públicas brasileiras. Muitos autores que a estudam, no âmbito próprio dessa área acadêmica, refletem sobre a relação entre o esporte, a Educação Física e a escola (Bracth et all, 1992; Assis, 2005; Bracht, 2005; Betti, 1991; Vago, 1996). Em geral, eles questionam como essa instituição trabalha o esporte.

No entanto, em termos históricos, quando a Educação Física foi introduzida na escola? No Brasil, oficialmente, ela ocorreu ainda no século XIX, em 1851, com a reforma Couto Ferraz (DARIDO, 2003). Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 — Reforma Leôncio de Carvalho —, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equidade dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. No contexto daquela época, ela era pensada de maneira estritamente prática, com forte influência das instituições militares e da medicina. (DARIDO, 2003).

O pensamento do corpo a partir da medicina influenciou uma visão de funcionamento orgânico, biológico, demarcado pelas ciências naturais positivistas. Este era entendido como sendo uma matéria desvinculada de relações psicossociais, e essa postura era naturalizada. Soares (2004) nos situa historicamente e sinaliza como se deu a percepção de corpo, nesse momento:

Na consolidação dos ideais da Revolução Burguesa, a Educação Física se ocupava de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado (p.6).

Influenciada pela moralização sanitária no século XIX, a Educação Física incorpora a educação higiênica como forma de melhorar os hábitos corporais. No entanto, não se difundiu somente como uma visão higiênica, do corpo limpo, saudável, livre de doenças, mas também como disciplinarização da vontade, de atitudes morais e físicas, atuando como instrumento de controle social (SOARES, 2004).

Os exercícios físicos começam a ser praticados e alguns métodos para cumprir essa iniciação foram pensados em diversos países da Europa. Segundo Fiorin (2002), “estes métodos foram sistematizações criadas por médicos, pedagogos ou militares que tentavam organizar a prática das atividades físicas” (p. 25-26). A Alemanha foi o berço do nascimento da ginástica. Seu surgimento já se estabelece com caráter extremamente nacionalista, controlado por militares que desejavam corpos preparados para eventuais guerras (RAMOS, 1982).

À época, ela exercia uma dupla função: transcender a questão física, atingindo os ideais de moralidade, obediência, autodisciplina, e educar propriamente o físico, por meio de exercícios de ginástica que eram compreendidos da seguinte forma:

Os exercícios ginásticos, coordenados paulatinamente, foram grupados em dezessete famílias: marchar, correr, saltar, tomar impulso (no cavalete e no cavalo), equilibrar, exercícios de barra, exercícios de paralela, trepar, arremessar, puxar, empurrar, levantar, transportar, esticar, lutar braço a braço, saltar arco e pular corda. [...] Além dos exercícios citados, quando as atividades podiam ser realizadas ao ar livre, a natação, a marcha, a equitação, a esgrima, a luta e os exercícios bélicos eram previstos nos programas. A corrida, o arremesso e o salto realizados sob variadas formas constituíam,

com suas práticas, verdadeira escola de atletismo (RAMOS, 1982, p. 188).

Com finalidade já conhecida, a forma encontrada para disseminação desse novo comportamento foram as instituições sociais, como a escola, por exemplo. Logo esses preceitos se espalharam pelo mundo.

No Brasil, o modelo ginástico foi absorvido principalmente pelos militares, nas primeiras décadas do século XX. Como seus precursores, eles levaram a prática da ginástica para dentro da escola. (BRACHT et al, 1992) . E o esporte? Quando e por que ele começa a predominar como modelo para a Educação Física?

No decorrer do século XX, o enfoque biológico, a visão de corpo via controle, começa a perder espaço para uma visão de estimulação, de prazer corporal que enveredava também para questões psicológicas (BRACHT, 1999). Os exercícios ganham adaptações diferenciadas para serem trabalhadas também no ambiente civil, e como o entendimento sobre o corpo estava se alterando, novas formas de praticá-los foram surgindo. Interessante notar que os princípios do esporte são os mesmos da ginástica, alguns objetivos é que vão alterar o sentido da prática.

Com a prática mais flexível, realizada em outro momento histórico, que já compreendia formas de expressões diferenciadas do corpo, o esporte emerge como tal, nas sociedades. Nesse contexto, a finalidade da prática esportiva, advinda da sua relação com o Estado, se alterou: não se produz mais corpos para a guerra e sim atletas que vão participar de competições mundiais, como representantes de uma nação.

A finalidade se modificou, porém a relação do esporte com o Estado não. Assim, ainda é utilizada a associação do desporto com o ideário do projeto de nação, de grandeza do país, assim como os valores nacionalistas, que permeiam todo o ambiente esportivo e cercam o ambiente dos atletas.

Em todo século XX, o esporte foi um instrumento do Estado inserido na escola, propagando-se conforme era visto e compreendido perante a sociedade. Na escola, o esporte entrou com força, até porque a formação do professor de Educação Física, nas Universidades, era calcada nas formulações anteriores; logo, a reprodução era o caminho natural para sua difusão.

É importante salientar que, mesmo com o esporte expondo um novo pensamento sobre o corpo, superior ao modelo dos exercícios ginásticos, ele traz

consigo os elementos de constituição do momento anterior. A forte influência militar e médica fazem parte do cotidiano da Educação Física e do esporte.

Trazendo a reflexão para o Brasil, podemos dizer que um dos momentos mais recentes na consolidação do esporte como alto rendimento foi a ditadura militar. Assim, voltamos a ela, pois como vimos, foi ferramenta ideológica de suporte político. Naquela época, o que estava em jogo era a reprodução do esporte na escola, sem que houvesse possibilidade de discutir suas formas de expressão de maneira mais ampla, articulada com questões de ordem sociológica e filosófica. Vale lembrar que questionamentos, nesse momento, provocavam prisões, perseguições e assassinatos.

Betti (1991) descreve essa relação entre o esporte e a escola pública nesse período. Entre 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do modelo esportivo em função do protagonismo que o Estado brasileiro teve na difusão dessa prática. A condição propícia para difundir o esporte se estabeleceu por meio das escolas públicas, sendo a Educação Física a disciplina escolar responsável por esse objetivo. Na mesma perspectiva, Darido (2003) esclarece o interesse pela Educação Física, no período militar:

Nessa época, os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a idéia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (p.2).

As primeiras contribuições críticas ao modelo esportivo do alto rendimento, que aliara o fator político ao desporto, surgem com maior vigor na década 1980, quando professores de Educação Física começam a realizar cursos de pós-graduação nessa área. Nesse contexto, seus estudos eram consubstanciados em outras matrizes, como Sociologia, Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Segundo Bracht (1999):

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física (p.78).

A partir desse momento histórico, a Educação Física percebeu que poderia superar velhas construções, principalmente no seu papel dentro da escola construindo novas formas de atuação, tanto do professor, como modificando os objetivos do trato educacional, relacionando-o com o contexto social.

Com a reabertura política e a abertura de novos cursos de pós-graduação, a Educação Física escolar ganha centralidade, obtendo espaço no meio acadêmico científico, tanto para os que pensavam no fenômeno esportivo como constituição na sociedade, assim como para aqueles que compreendiam o esporte como principal objeto de estudo da Educação física.

O contato com outras teorias da área, aquelas de perspectiva crítica e reflexiva, com origem também no marxismo, proporcionou momentos de construção de uma pedagogia crítica. Essa perspectiva aparece, na maior parte das obras da área, tomando-se por base uma abordagem sociológica, que questionava os fins sociais da disciplina e se referiam à influência das instituições militar, médica e esportiva (CAPARROZ, 2005).

Podemos dizer que na área da educação física foi formado um campo que aprofundou e produziu conhecimentos, sempre a luz da sociologia, para compreender os fenômenos que ocorriam no interior escolar e fora dela.

Assim, mais do que estudos que se debruçassem sobre a trajetória da educação física no âmbito escolar, com vistas a uma compreensão da sua gênese - que talvez possibilitasse um entendimento mais preciso das razões de sua existência e permanência no currículo -, as produções dos anos de 1980 vão pautar-se pela denúncia de influências externas, que aponta a sobreposição de certas instituições em relação à educação física, de modo a conformá-la com a ideologia dominante (CAPARROZ, 2005, p.91).

Nesse contexto, alguns autores se debruçam sobre a relação entre o esporte de rendimento e o desporto educacional. Com finalidades diferentes, se estabeleceu uma dicotomia entre duas perspectivas que vem construindo o esporte nas instituições escolares. São elas: o *esporte na escola* e o *esporte da escola* (CAPARROZ, 2005; VAGO, 1996).

A perspectiva do *esporte na escola* é a reprodução da prática conforme as regras da dimensão do alto-rendimento e do esporte espetáculo. A função da expressão “a escola reproduz” se baseia na instituição esportiva que pretende

revelar atletas, fazendo das aulas de Educação Física um verdadeiro treino técnico de modalidades esportivas.

Já a outra perspectiva, a do *esporte da escola*, defende que o ensino do esporte deve ser tratado a partir do projeto político-pedagógico da escola, a partir das diferentes abordagens de ensino existentes na Educação Física, no sentido da compreensão de vários aspectos da formação do aluno, como os biológicos, sociais e culturais.

Analisando essas duas perspectivas no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (1997) e fazendo um recorte apenas para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental¹² – aqueles relacionados aos anos finais do ensino fundamental, destacamos alguns dos objetivos gerais, que afirmam:

participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas; apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos (PCN 1997, p.54).

Apesar de levar em consideração a construção sociocultural, como descrevemos em diversos momentos, o mesmo documento contém uma diretriz que se contrapõe a todas essas problematizações, pois estimula a "participação em atividades esportivas de competições coletivas e individuais (campeonatos entre classes, campeonato entre escolas, municipais e etc)" (PCN1997, p.58).

Essa possibilidade, prevista no texto do documento que normatiza o currículo de Educação Física na escola, abre precedentes para que as dimensões predominantes do esporte se reproduzam, na mesma medida em que o documento as contesta.

Ao fazer isso, por um lado não desconsidera o esporte como parte da Educação Física, mas não aprofunda as críticas às formas utilizadas no trabalho que enfatiza o alto rendimento. Com a reflexão anterior, nossa intenção não é limar a competição das aulas de Educação Física, mas problematizar a finalidade do objeto esportivo dentro da escola. Como afirma Betti (1991):

¹² O primeiro ciclo do ensino fundamental compreende alunos do atual 2º e 3º anos; o segundo ciclo, o 4º e 5º o anos; o terceiro ciclo, o 6º e 7º anos e, finalmente, o quarto ciclo, o 8º e 9º anos.

[...] introduzir o aluno no universo cultural das atividades físicas de modo a prepará-lo para delas usufruir durante toda a vida [...] Devem se ensinar o basquetebol, o voleibol (a dança a ginástica, o jogo ...) visando não apenas o aluno presente, mas o cidadão futuro, que vai partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física. Por isso, na educação física escolar, o esporte não deve restringir-se a um “fazer” mecânico, visando um rendimento exterior ao indivíduo, mas tornar-se um “compreender” um “incorporar” um “aprender” atitudes, habilidades e conhecimentos, que levem o aluno a dominar os valores e padrões da cultura esportiva (p.58).

A citação anterior aponta os usos diversos do esporte, sua aprendizagem prática e, também, a possibilidade de “consumi-lo”, de maneira crítica. Ainda segundo o autor, o esporte sem competição é uma contradição, pois a melhora do desempenho na dimensão do alto-rendimento e do espetáculo sempre esteve ligada à comparação ou defrontação. O que ele identifica como problema é a prioridade dada, na escola, à formação de atletas. Isso deveria ser secundarizado, em função de alguns dos objetivos gerais do PCN, entre eles:

compreender a cidadania como participação social e política, posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica (PCNs, 1997, p.7).

Indo ao encontro de Betti (1991), Castellani Filho (1999) propõe unidades programáticas que adotem:

(i) um “aprender” desvinculado da busca do rendimento físico; (ii) aprender percebendo a técnica como conhecimento feito pelo homem; (iii) aprender regras como construções socioculturais modificáveis; (iv) aprender para além do ato motor, dentre outras. (p.137).

A partir dessas reflexões, levantamos a seguinte questão: a formação de atletas deve ser uma tarefa da escola? Se pensarmos sobre as demandas da instituição escolar e o seu papel central, as aulas de Educação Física teriam como

finalidade trabalhar aspectos dessa disciplina, tal qual se apresentam nos PCNs, ou abrir espaço para utilizar o esporte para fins de reprodução de "talentos"? Haveria espaço para se utilizar as duas possibilidades? Quais seriam as implicações, nesse caso?

O esporte praticado na escola, ou organizado a partir do vínculo escolar, é regido pelo esporte de rendimento, mas assume alguns pontos de inter-relação, ou seja, o mesmo esporte como alto rendimento divide espaço com a atividade de lazer. Pensar nessa formação de atletas, mas trabalhar o lazer na perspectiva de consumidores do esporte é uma das opções que Assis (2005) nos traz.

A partir dessas argumentações, podemos inferir que a escola incorpora a prática corporal de maneira que ocorre o predomínio do alto rendimento e o esporte espetáculo. A dificuldade de trabalhar o esporte em outra perspectiva dentro dessa instituição escolar, caso do esporte como forma de lazer, é visível, por exemplo, quando a euforia toma conta dos alunos em virtude das competições esportivas que são realizadas; quando o futebol acaba sendo a única escolha dos meninos e o voleibol a das meninas, dentre outros exemplos. Como reflete Bracht in Stigger,

Parece-me que, numa perspectiva bem genérica, o esporte de rendimento enquanto elemento da EF foi colocado sob suspeita a partir das teorias da reprodução, desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação e que enfatizava o papel conservador do sistema educacional nas sociedades capitalistas. A EF, ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento dessa forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal (2009, p.13).

Nessa perspectiva apontada por Bracht, o esporte ensinado nas escolas apenas como cópia do esporte de alto-rendimento e espetáculo pode fomentar vivências de sucesso para poucos alunos e o fracasso para a maioria. Ainda que as vivências de insucesso para os jovens se caracterize como uma irresponsabilidade por parte de um profissional formado para ser professor, Kunz (1994) afirma que:

Isso nos leva a acreditar que é imperativa uma atribuição mais profícua da didático-pedagógica da educação física em geral, mas também do esporte no contexto escolar. Ao mesmo tempo, nos faz refletir se haveria a possibilidade dessa transformação, isto é, o

esporte separado do sentido da competição. Acreditamos que sim, na medida em que, assim como a escola, o esporte não está desconectado da sociedade de forma mais geral (p.86).

Nesse mesmo sentido, trazemos o pensamento de Bracht:

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar (BRATCH et al,1992 p.48).

Certamente consideramos a existência de atores sociais envolvidos nessa situação, e ainda que eles podem não concordar com os princípios e objetivos que balizam o esporte em geral. O sentido que expressa a concepção da prática esportiva poderá ser apropriado de formas diferentes, porém damos especial atenção à estrutura social, política e econômica na qual ele está inserido.

Entendemos como muito significativo refutar a predominância do esporte na sua dimensão do alto-rendimento dentro da escola pública; no entanto, não o negamos. Se pretendemos modificá-lo, é necessário tratá-lo pedagogicamente (BRACHT 2009). A democratização do acesso à prática deveria passar pelo redimensionamento para o esporte compreendido por outras formas, principalmente a do lazer, da apropriação do corpo, estabelecendo outros sentidos, até mesmo filosóficos, para a prática corporal. Segundo Bracht,

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF. (BRACHT, 1999, p.83).

Colocado isso, a Educação Física que vai ser responsável por essa educação através da cultura corporal na escola tem o papel de não só reproduzir as características do esporte, como ele é naturalizado na sociedade atual. Há a possibilidade de produzir um espaço contra hegemônico, onde a discussão e apropriação do esporte de outra maneira são possíveis.

É nesse sentido que Assis (2005) discorre sobre a possibilidade de reinvenção do esporte. Para ele, o esporte, tal como o conhecemos, é resultado da influência do sistema capitalista, e para que tenhamos o esporte pensando e praticado de forma a que supere o modelo atual, para o autor:

[...] é preciso que o professor de educação física empreenda ações conscientes, orientadas por um projeto político-pedagógico, articulador do conjunto dos saberes no interior da escola, que tem a atividade humana como mediadora na relação de apropriação do conhecimento e que atua desta forma, movido pela perspectiva de um projeto histórico que propõe a superação da sociedade capitalista (p.196).

Frente a tudo o que discorremos, podemos afirmar que as condições das aulas de Educação Física nas escolas públicas, no nosso país, são um desafio, por inúmeras questões, mas dentre elas, a dificuldade acerca da capacidade de refletir e pedagogizar os seus componentes, além de muitos dilemas e problemas da própria escola são as mais significativas. Não queremos substituir o movimento pela reflexão, mas sim fazer com que a prática oriente e seja orientada a partir da reflexão sobre essa prática (BRACHT in STIGGER, 2009).

Como formas de superação dos dilemas da escola, nos últimos tempos, surgiram propostas de ampliação do tempo escolar, como possibilidade de melhorar a educação. Geralmente essas propostas trazem o esporte como uma das atividades centrais de ampliação do tempo. Por isso, precisamos compreender quais perspectivas perpassam as políticas de ampliação para o tempo integral - o que é o tempo, como acontece a distribuição do tempo dentro da escola de tempo integral e como são construídas as bases para essa ampliação. É o que veremos, a partir do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – SOBRE O TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA ESCOLA

"Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para, não para não, não para" (Cazuza)

Ao pensarmos sobre nosso objeto e objetivos nesta investigação, constatamos que o *tempo* – assim como o *esporte* - ganha uma centralidade significativa, fato que nos levou a reservar um capítulo para melhor compreendê-lo. As dimensões do tempo são pensadas em vários campos do conhecimento, como por exemplo, o da Física; da Filosofia; da História, das Artes, entre outras formas do conhecer e apreender humanos.

Em nossa perspectiva, uma das mais significativas é a matriz filosófica, seguida pela física, metafísica, histórica e social, todas elas apresentadas por Elias (1998), em obra clássica sobre esse tema. Neste capítulo vamos, então, discorrer sobre o tempo, não apenas como conceito que nos leva à reflexão, mas para nos ajudar a pensar a questão prática do *tempo na escola*. Nessa perspectiva - a do *tempo na escola* -, é necessário pontuar a diferença entre *educação integral* e *tempo integral*, suas concepções, assim como falar das diversas formas de organizar essa instituição por meio da ampliação dos tempos e dos espaços.

No contexto da educação brasileira, já tivemos algumas experiências de escolas em tempo integral que, atualmente, surgem como emblemáticas. O “pioneiro” nessa tarefa foi Anísio Teixeira, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, em 1950, e ainda os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados a partir dos ideais de Darcy Ribeiro, na década de 80, no Rio de Janeiro.

Em termos de legislação, podemos dizer que tivemos avanços na temática da educação em tempo integral com a LDB (Lei 9394/96) e com o PNE (Lei 13.005/2014). Porém, quando a perspectiva é a da implantação dessa ampliação, percebemos como a educação está interligada ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil. Assim, estamos diante de uma questão importante: pensar a educação e o projeto societal em que estamos inseridos e, no qual, a *educação em tempo integral* parece estar envolvida.

O debate sobre ampliação do tempo para o tempo integral tem revelado antagonismo de forma que, em última instância, expressa visões de mundo, confrontam-se diariamente no chão da escola. Afinal, como a ampliação do tempo *qualifica* a educação? Com qual finalidade se amplia o tempo do aluno na escola? Será mesmo que o espaço escolar não é tão importante, podendo outros espaços e outros agentes contribuir de forma significativa na educação de nossas crianças e jovens? Estas, entre outras questões, vêm permeando o debate contemporâneo brasileiro, quando o tema é a ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

Nesse contexto, abordamos como se dá a construção dos diversos tempos relacionados à escola e como contribui na construção de políticas de educação integral e(m) tempo integral, se relacionando com a integralidade do ser humano e trazendo uma possível qualificação para o educando, o que se torna um debate necessário. Estes são, então, os pontos que este capítulo pretende encaminhar, no sentido de construir o arcabouço teórico do estudo que propomos.

2.1. O tempo nas relações naturais e sociais

O tempo, como já anunciamos, pode ser entendido por diferentes olhares. Olhamos para um “objeto” – o relógio - que não passa de uma ferramenta para marcar o passar do tempo, ou para um “elemento natural”, que é propriedade da natureza, apenas transformada e materializada pelo homem? Esta indagação abre nossas reflexões acerca desse elemento – o *tempo* –, com o sentido de, ao buscar compreendê-lo em suas múltiplas possibilidades, chegar a algumas inferências sobre ele que, em última instância, atravessa a relação que queremos estabelecer com o *trabalho* do tempo.

A matriz filosófica nos leva a questionar as noções de tempo - algo abstrato, mas que existe, determinando uma cronologia que o abarca, assim como ao espaço. Na perspectiva filosófica, o conceito de “tempo”, ainda que associado ao de espaço, parece ter uma existência independente. Por isso é que o próprio “tempo” surte o efeito de uma realidade independente, como nos faz questionar Elias (1998):

Meditamos sobre ele, sem saber muito bem com que tipo de objeto estamos lidando. O tempo é um objeto natural, um aspecto dos processos naturais, um objeto cultural? Ou será em virtude de o designarmos por um substantivo que nos iludimos com seu caráter de objeto? O que é, afinal, que realmente indicam os relógios, ao dizermos que dão as horas? (p.14).

Por meio da matriz filosófica, entendemos por que os homens, observando os fenômenos naturais como a lua e o sol, conseguiram evidenciar a passagem do tempo natural. O segundo passo nesse caminho foi estabelecer símbolos que, de certa forma o evidenciassem, como o calendário, que nada mais é que do que a marcação de um ciclo dentro de um determinado espaço que se repete sempre.

É assim também com a metafísica, o que significa dizer que o homem começou a interpretar os fenômenos naturais, que são físicos - como o sol, a lua, as estrelas -, admitindo formas e marcações, criando símbolos significativos. Podemos afirmar que esses marcadores se universalizaram dentro das relações sociais e ultrapassaram as gerações seguintes. É por isso que os marcadores do tempo são conhecidos e determinados há muito anos - podendo até serem mudadas as relações com seus marcadores sociais, mas jamais alterarem seu curso natural.

Por meio desses marcadores, podemos analisar a parte física do tempo. Sabemos, mesmo sem poder vê-lo ou tocá-lo, que ele está seguindo, com sua velocidade sempre invariável. Como reforça Padilha (2000), entre outros estudiosos do assunto:

As maneiras de medir o tempo são diversas e evoluem ou se transformam com o desenvolvimento da humanidade, passando das ampulhetas, pelo relógio de sol ao relógio digital, ao despertador e ao calendário atuais (p.48).

Seu componente histórico se dá porque foi criado pelos homens, não o tempo em si, aquele que corre independente de nós, mas a sua interpretação e marcação material. Instituído na sociedade pelo homem, esse elemento constitui-se há muito, passando por nós de maneira efetiva, naturalizada. Como viver hoje sem relógio? Imaginemos o impacto que haveria na organização social atual, se todos nós desprezásemos essa marcação dos minutos e segundos que regem nossas vidas! É como se o homem buscasse aprisionar o tempo em um objeto físico para, de fato, se inserir em uma sociedade – a capitalista.

Assim, podemos dizer que começamos compreendendo-o em seus aspectos inicialmente abstratos, mais reflexivos, mas quando nos aproximamos de sua relação com o meio social, percebemos que a nossa percepção do tempo se altera, ganhando materialidade e papel protagonista nas sociedades modernas. Nas palavras de (PADILHA 2000):

Isso quer dizer que, segundo uma perspectiva materialista, as concepções do tempo são criadas através de processos materiais de produção da sociedade. Então, como as práticas materiais de produção mudam historicamente (no tempo) e geograficamente (no espaço), a própria noção de tempo e de espaço deve mudar (p.50).

Se, como já adiantamos na abertura deste capítulo, as relações entre os homens estão em constante mudança alterando, de certa forma, as características do tempo, como compreendê-lo, nessa ebulição em que o *trabalho humano* se evidencia?

Com a questão anterior, queremos dizer que o tempo, na sociedade primitiva – em que o trabalho não era organizado –, era visto de forma mais simples, sem necessidade de “marcações materiais”: aos primitivos, bastava olhar para o sol. Já nas sociedades modernas, com a forma de organização capitalista, esta subjuga o tempo e o leva para bases que sustentam o seu modelo. Em outras palavras, o capitalismo, calcado na exploração do trabalho, faz com que os donos dos meios de produção *possuam* o tempo de trabalho de outro ser humano. Sendo assim, o tempo é usado para *medir a produção*, e é durante o tempo cedido para a produção que se “transforma o tempo de trabalho em mais valia” (MARX,1985)¹³. A partir de então, ele adquire *valor*.

É observando a apropriação do tempo enquanto valor e imerso nas relações sociais que Cavaliere (2007) afirma:

Essa compreensão do tempo e seus constituintes são importantes para identificarmos como as relações sociais, especificamente as marcadas nas sociedades capitalistas, compreendem o tempo e o *naturalizam*. A partir desse entendimento, como entender esse fator – tempo - *dentro da escola?* (p. 1017).

¹³ Ler *O Capital*, sessão II A transformação do dinheiro em capital , capítulo IV, que trata da compra e venda da força de trabalho (Marx, 1985).

2.2. A ampliação da jornada escolar para o tempo integral: experiências e legislação no Brasil

No Brasil, cresce o número de programas e projetos na educação básica pública que tem como característica marcante a criação da jornada integral (CAVALIERE, 2007). Não por acaso, o tempo escolar tem sido objeto de estudos nacionais e internacionais. Nesse contexto, podemos citar os estudos de Cavaliere (2009) Testu & Fotinos (1996); Compère (1997); Husti (1999); Sousa Pinto (2001) e Maurício (2002), entre outros.

A categoria *tempo* compreende uma função simbólica reguladora que, na escola, se consolida como uma construção sócio-histórica e cultural. Afirmar isso nos leva a considerar o tempo escolar como algo complexo e dialético, com possíveis motivações para definir suas formas. É preciso destacar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola se constrói em função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam (CAVALIERE, 2007). Algumas problemáticas colocadas por Parente (2010) nos ajudam a refletir sobre essa relação do tempo com a escola:

Por que alterar o início de entrada na escola? Porque ampliar a escolarização? Por que organizar a escolarização de forma seriada? Por que organizar a escolarização com base nos ciclos de formação? Por que alterar os tempos dos sujeitos da escola? Por que refletir sobre os tempos pedagógicos presentes na escola? (2010, p.136).

A necessidade de pensar sobre essas questões reafirma o tempo enquanto construção social e histórica, impondo reformulações com o desenvolvimento das sociedades. Um dos elementos que nos ajuda a pensar esse momento é a presença da mulher no mundo do trabalho, cada vez em maior número, o que diminui seu tempo com a família, tendo como consequência uma presença menor na vida dos filhos. Tal fato ocorre em função das grandes transformações da vida urbana contemporânea.

Esses fatores, além dos dilemas e necessidades de melhorar a educação pública, nos ajudam também a pensar em novas formas de utilizar o tempo relativo à escola, nem sempre adequadas à sua natureza primeira. Nesse contexto,

destacamos artigo de Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) que, ao refletir sobre a relação família, escola e tempo integral, apresentam reflexões significativas, oriundas de gestores municipais, como a que apresentamos a seguir:

Em outro depoimento, a redefinição do papel social da escola é vista como inevitável, nas palavras de uma representante da Secretaria Municipal de Educação de Olímpia: “Para o pai que precisa trabalhar, a escola é uma entidade social (...) não é mais educacional, é social, então para ele é bom que a criança esteja na escola”. Ou seja, a ambivalência que hoje se exige dessa instituição – principalmente se ela “funciona” em horário integral – e a de que ela assuma, tanto seu papel educativo – a escola do conhecimento – quanto um papel de proteção e assistência – a escola do acolhimento social (Cavaliere, Coelho e Maurício, 2012, p.265).

Retomando o artigo de Parente, a autora elenca três grandes possibilidades, ao definir os diferentes tempos que circundam a vida escolar, a saber: tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola (PARENTE, 2006).

O primeiro desses tempos – *tempo de escola* - estaria ligado ao momento de iniciação da criança no espaço escolar, considerando a função social dessa instituição formal de ensino na construção humana e na formação da sociedade. Qual seria a idade adequada para iniciarmos as crianças no ensino fundamental? Antes de mais nada, precisamos apontar que esse debate faz parte de uma construção histórica e que atualmente, na legislação brasileira, tivemos uma recente alteração, reduzindo de sete para seis anos o ingresso do educando na educação escolar.

O *tempo de escolarização* - segunda possibilidade apresentada por Parente - se refere à forma como se organiza o tempo dentro da escola. Sem dúvida, é nesse momento que temos as maiores dúvidas e problemas, sempre em busca da melhor forma de operacionalizar o tempo de maneira qualitativa.

Além da complexidade marcada pela operacionalização do próprio espaço, é necessário levar em consideração as subjetividades, principalmente pensar no tempo de aprendizagem do aluno, não apenas no momento da tradicional transmissão do conhecimento, mas sim no tempo em que o aluno se encontra apto a aprender. Em um universo de alunos que regulam em idades parecidas, pode parecer que todos estejam no mesmo “tempo de aprendizagem”, mas essa não é

uma relação homogênea, não parte de uma análise biológica nem psicológica, mas sim cultural e sócio-histórica.

É necessário pontuar que os efeitos dessa escolha de organização - a constituição de turmas por faixa etária – colabora para com resultados nem sempre esperados, entre eles a reprovação, a evasão escolar, a distorção idade-série, que são algumas das situações geradas e para as quais a escola se vê obrigada a criar mecanismos para lidar com esses fatos. O modelo seriado, predominante na forma de organizar o tempo de escolarização, se estabelece em sequenciações predefinidas e processos avaliativos, cujo objetivo é atestar o acesso ao próximo ano de escolarização. (PARENTE, 2010).

Outras formas de organização são sempre discutidas quando os problemas atuais se mostram mais evidentes, porém sabemos que em qualquer outro modelo haverá resultados positivos e possíveis dificuldades. Cabe ressaltar que devemos atentar para os princípios que vão nortear essa escolha.

Já o *tempo na escola* – terceira possibilidade apresentada pela autora - é marcado por outros tempos, que além dos mencionados e já sinalizados, perpassam o tempo de construção de alunos, professores, gestores, pais e comunidade, na consolidação de projetos e objetivos das escolas, no sentido de ampliação da função da instituição escolar e na criação de seus próprios tempos, por exemplo, os pedagógicos - relativos aos tempos dos professores e dos alunos; tempos para reuniões pedagógicas; para encontros de formação; de participação na gestão escolar; de planejamento coletivo. Em outros termos, tudo isso se configura nesse *tempo na escola*.

Ainda a esse respeito, destacamos artigo de Hargreaves (2013), incluído em obra organizada por Maurício (2013). Nesse texto, o autor apresenta e discute esses diversos tempos que incidem sobre o tempo na escola, como podemos verificar na citação a seguir, em que o tempo do professor é destacado:

[...] me parece, é que quando nos damos conta do que o tempo significa para os professores, a conclusão imediata é que se faz necessário devolver ao professor seu tempo, tanto qualitativa quanto quantitativamente, e dar-lhe a oportunidade de fazer coisas substancialmente educativas com esse tempo. Se fizermos isso, o tempo já não será o inimigo da liberdade do professor, mas seu companheiro de caminho e seu suporte (p.86).

Ao pensarmos sobre esses diferentes tempos, no sentido de otimizá-los no processo educacional, invariavelmente pensamos na ampliação da jornada escolar como sendo uma possibilidade do educando estar presente nesse ambiente por mais tempo, logo, mais propenso a absorver mais conhecimento, entre outras possibilidades que essa ampliação pode proporcionar. Nessa perspectiva, consideramos que a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar (CAVALIERE, 2007).

As poucas experiências de escolas em tempo integral que foram implantadas no Brasil, em momentos diversos, resguardadas diferenças na conjuntura econômica, social e educacional, em grande parte foram pensadas no sentido de suprir uma carência educacional das camadas populares. Indo ao encontro dessa perspectiva, Cavaliere (2009) avalia que "a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais" (p.51).

Nesse contexto de experiências diferenciadas ao longo da história educacional brasileira, são dignas de nota as de Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, também conhecida como Escola Parque e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O primeiro marcou sua época por representar uma possibilidade relevante de construção de uma escola pública balizada em princípios diferentes dos vigentes naquele momento histórico; já a segunda experiência revitalizou o debate da educação em tempo integral no Brasil, ficando marcada como um projeto que construiu e reestruturou a escola pública no estado do Rio de Janeiro.

Anísio Teixeira, secretário de educação e saúde do estado da Bahia (1947), idealizador das Escolas Parque, foi o intelectual que conseguiu projetar e concretizar o projeto de educação considerado inovador à época, baseado na condição de acesso para todos e na justiça social. As formulações de Anísio sobre uma nova escola surgiram no contexto da contradição entre a abordagem do analfabetismo e a visão liberal (NAGLE, 2009). Além disso, suas idéias eram amparadas pelo

pensamento de Dewey¹⁴ e, para sua implementação, contou com condição favorável da conjuntura, marcada pela aceleração do crescimento econômico e pelos princípios emanados pela Constituição de 1946.

Anísio sugeriu a criação de nove centros de educação popular. Nesse modelo, apenas um se efetivou, na Bahia. Os pavilhões da Escola Parque foram construídos em um bairro pobre, escolhido não por acaso, mas por ter sido palco de ocupações de área de solicitação de moradia pelas classes populares. Segundo Nunes, no pensamento mais geral de Anísio Teixeira,

(...) a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna (NUNES, 2009 p.123).

Os aspectos observados naquele momento histórico eram de uma educação primária que, ao mesmo tempo em que se democratizava, restringia seu acesso por exames de admissão, ou por reprovação em massa, sendo o principal "gargalo" da população mais pobre o acesso à educação formal. Observamos, assim, que o principal objetivo do autor era, de fato, criar uma escola democrática, acessível a todos.

O exemplo desse modelo realizado por Anísio nos ajuda a compreender a sua concepção de educação, seu olhar voltado para a formação humana, entendendo a educação como um direito, base da autonomia dos sujeitos, no sentido mais estrito e individual mas, ao mesmo tempo, mais amplo e coletivo.

Nessa perspectiva, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro traçou estratégias para trabalhar com práticas educativas que pudessem diversificar e aumentar o número de atividades, incluindo Educação Física, extensão cultural, religião e educação artística.

Na época em que o Centro foi criado, a Educação Física era vista como recreação e havia um setor específico dentro da escola que realizava avaliações

¹⁴ John Dewey (Estados Unidos 1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, expoente máximo da escola liberal progressiva americana na primeira metade do século XX.

periódicas, como altura, peso e testes de aptidão à realização da atividade física. Pelo seu tempo histórico coincidir com o momento em que a Educação Física sofria grande influência do modelo ginástico francês e sueco, as atividades recreativas desenvolvidas eram a "saúde da criança, aproveitamento condigno das horas de lazer; formação do caráter e afirmação da personalidade; preparação pré-vocacional dos maiores para o campo do esporte" (ÉBOLI, 1983, p.67).

O Centro funcionava em dois turnos e os alunos recebiam uniforme escolar, material didático, alimentação e medicamentos, quando necessário. A assistência escolar, setor de suporte, contava com o auxílio do setor de currículo, supervisão e assistência médico-dentária. Sua função era dirigir toda a orientação pedagógica da escola, dinamizando o conhecimento e facilitando o aprendizado e a convivência da vida estudantil no ambiente escolar.

O Serviço de Orientação Educacional ou Pedagógica, o SOE, funcionava com pessoal especializado em orientação educacional, contando com o auxílio de conselhos de classe, que por sua vez eram constituídos pelos professores, por alunos do Grêmio Estudantil e conselheiros de série e de turma. Tinha como função o atendimento do aluno de forma individual ou em grupo, buscando orientar os alunos em diversas questões (Éboli,1983).

Com vivência no ambiente político, Anísio Teixeira defendeu que a forma de gerir a educação ganhasse um modelo diferente:

a descentralização, a diferenciação educativa, a facilitação das transferências entre os tipos de ensino e a articulação da ação das várias esferas públicas – federal, estadual e municipal – na condução da expansão escolar do país" (NUNES, 2009 p. 132).

Como pudemos observar por meio da apresentação que fizemos do projeto anisiano, sua inovação não passa apenas pela postura democrática, idealizadora de um projeto que buscava romper com as velhas práticas que tinham na escola uma forma de manter a desigualdade social, mas, sobretudo, por idealizar uma escola com proposta pedagógica objetiva, com uma análise precisa sobre suas reais necessidades para a transformação da realidade educacional, aliada ao processo de desenvolvimento do Brasil.

Assim, as Escolas Parque serviram de âncora para outros estados. O Distrito Federal levou a concepção de Anísio para formar a base do sistema escolar de

Brasília, orientado pelo plano diretor educacional do governo federal. Serviu ainda como exemplo para outras experiências, como os CIEPs, no Rio de Janeiro.

Assim, em outro momento histórico, os CIEPs se constituíram enquanto uma escola que visava melhorar a qualidade da educação, com olhar direcionado à camada popular, "devido ao descaso e agravamento da crise social" (RIBEIRO, 1986, p16). Se no momento conjuntural da proposta de Anísio o foco estava no ensino primário, visto que, por inúmeros motivos, os mais pobres não conseguiam prosseguir seus estudos, em 1986 os problemas educacionais residiam mais no ensino fundamental como um todo; por isso, o foco residiu no ensino fundamental – anos iniciais e finais – como estratégico para sua operacionalização.

Mesmo acontecendo com décadas de diferença entre eles, o CECR foi inspirador na proposta e execução dos CIEPs. Como afirma Cavaliere (2002), entre outros estudiosos da questão, o projeto criado e coordenado por Darcy Ribeiro era fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira.

No trabalho pedagógico dos CIEPs, a cultura organizacional da escola alterou sua relação com a comunidade, facilitando a aproximação entre ambas, até por questões estéticas (de arquitetura) e por sua grandiosidade, despertando sentimento de valorização e criando uma mudança no paradigma da escola.

Para atender a essa expansão, foram pensadas estratégias coletivas para esse trabalho pedagógico, entre elas (i) a criação de uma rede de professores que trabalhava com o planejamento integrado; (ii) a figura do animador cultural, articulada ao trabalho desses docentes e, (iii) articulando todo o processo, a formação continuada dos professores, pilar considerado importante, já que eles eram sujeitos ativos no processo educacional.

Após delinear todo o projeto em uma secretaria específica, foram construídos quinhentos e seis Brizolões¹⁵ em todo o estado do Rio que atendiam, em cada escola, cerca de mil crianças de 1º a 4º série e de 5º a 8º série, de 8h da manhã às 17:00h, além de ensino médio noturno para jovens que já estavam inseridos no mundo do trabalho.

Uma novidade desse projeto de escola de tempo integral foi o surgimento de alunos-residentes. Devido à sua carência financeira e também às situações de

¹⁵ Nome que ficou conhecido popularmente ao se referir às escolas dos CIEPS, uma referência ao Governador Leonel Brizola(1983-1987; 1991-1994), que implementou o programa no primeiro mandato e o continuou, na segunda gestão.

vulnerabilidade a que estavam expostos, esses alunos moravam dentro das escolas, onde tinham alimentação, lazer, atividades culturais, banho e assistência médico-odontológica, tudo acontecendo dentro do espaço escolar (RIBEIRO, 1986). Essa configuração revela, para alguns estudiosos, uma tentativa de minimizar a falta de outras políticas públicas sociais, como moradia, saúde, cultura, lazer.

Em relação à nossa temática de estudo, o esporte se destaca por ser trabalhada como prioridade no CIEPs, com a perspectiva do comportamento corporal e psíquico, acreditando-se que isso ajudaria na direção do sentimento comunitário, solidário e facilitaria outras aprendizagens, como evidencia Ribeiro (1986):

Através das atividades esportivas desenvolvidas nesta área, promove-se a formação do espírito de solidariedade, liderança e auto estima entre os alunos, de forma integrada ao trabalho efetuado nas demais áreas do conhecimento (p.81).

A extensão do programa era grandiosa, estabelecendo condições de infraestrutura em diversos municípios pequenos, mas centrando seu maior contingente na região metropolitana, onde alguns CIEPs foram municipalizados, com o decorrer do tempo. Contudo, ainda guardam seu grau de importância até os dias atuais, já que muitas escolas desse programa estão em funcionamento, algumas com horários parciais e outras mantendo o horário integral.

Sabe-se que a implantação dos CIEPs foi um acontecimento marcante na educação fluminense e brasileira, haja visto o impacto que um projeto com alto investimento e de grande amplitude de instalações em diversos municípios gerou nas camadas populares. Para Cavaliere (2002, p. 99), o que ele fez por meio da ampliação da jornada, na verdade, foi traduzir e organizar a necessária reformulação das organizações escolares, em função de um novo papel social a ser por elas exercido.

Após a apresentação das duas experiências mais emblemáticas de educação em tempo integral, no Brasil, indagamos: Que aparato normativo possibilita a continuidade de propostas de ampliação da jornada escolar, hoje em dia?

Quando analisamos o aparato legal que estrutura que organiza a educação brasileira no que tange à implantação do tempo integral, é impossível não falar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96; na Lei nº 11.494/2007,

que criou o FUNDEB e na Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, que sancionou o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e (2014-2024), uma vez que esta tríade norteia as principais ações e políticas nesse campo, atualmente.

Compreendendo assim, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁶ (LDB) até o recente Plano Nacional¹⁷ (PNE 2014-2024), verificamos que cada vez se fazem mais presentes leis que nos falam sobre a ampliação das escolas para o tempo integral. No entanto, podemos dizer que a LDB não é decisiva nessa questão, ou seja, o documento fala em ampliar, mas não determina os quantitativos a serem atingidos para tal.

No artigo 34º, em seu segundo parágrafo, discorre a LDB: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino". Vemos assim que essa Lei, apesar de já conter uma indicação que objetiva ampliar o tempo escolar, não indica um prazo ou meta a ser atingida.

Em outro caminho – o do financiamento e o da normatização mais específica – a educação em tempo integral estabeleceu marcos e metas definidas. Ancorado na LDB, o FUNDEB¹⁸, estabelecido em 2007 em substituição ao antigo fundo, o FUNDEF¹⁹, incorporou novos impostos e redistribuiu as verbas existentes pela Educação Básica em geral, vislumbrando novas modalidades, como a educação em tempo integral, cujo coeficiente inicial é superior aos demais (MILITÃO, 2011).

Com essa nova distribuição, foram priorizados maiores aportes de recursos para o ensino fundamental, e apesar de não haver mudança – ao longo do tempo - no coeficiente para o ensino fundamental em tempo integral, o aumento do número de matrículas deu-se, também, pelo aporte financeiro apresentado para a educação básica em tempo integral.

¹⁶ Lei 9394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

¹⁷ Plano Nacional de Educação Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.

¹⁸ O FUNDEB – criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundef (seu antecessor), deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos 60% do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (art. 22).

¹⁹ O FUNDEF, criado pela EC 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentada pela Lei 9.424 de 24 de Dezembro de 1996.

O PNE anterior ao atual (2001- 2011) foi o primeiro plano de educação a surgir em formato de lei, ou seja, gerando uma responsabilidade jurídica, com duração de 10 anos. No tocante ao tempo, ele tinha como meta "ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos 7 horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente". Mesmo ainda não estipulando metas quantitativas, esse PNE assinalou uma importante ferramenta para definirmos o tempo integral, pois ele reconheceu como tempo integral sete ou mais de sete horas diárias de efetivo exercício.

Já o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024 coloca a educação em tempo integral como uma das metas a serem monitoradas. Assim se refere o PNE, em sua meta seis: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento do(as) alunos(as) da educação básica".

Pela primeira vez temos contido, em documentos oficiais e de maneira explícita, uma meta que determina numericamente objetivos e estratégias a serem cumpridas, colocando uma obrigatoriedade em tais metas. Nesse sentido, podemos afirmar que o novo PNE contemplou nas suas determinações legais, as necessidades e formas para a ampliação do tempo integral, porém a forma de execução, se é que vai ser executado na prática, é que torna necessário o acompanhamento e disputa desse projeto.

A lei que originou o PNE 2014-2024 foi aprovada em meio à realização da Copa do Mundo no Brasil, momento de interessante mobilização da sociedade civil, de muitas pessoas nas ruas que se colocavam contra o projeto da realização dos megaeventos esportivos, questionando principalmente o valor investido frente às necessidades mais agudas das áreas sociais, entre elas, as péssimas condições da escola pública.

Assim, temos no recente PNE o maior avanço dentre todos os planos no que tange à determinação, com força de lei, da ampliação da jornada escolar, porém os determinantes legais não garantem a efetiva transformação, na prática, da escola pública, sendo esse, talvez, o grande desafio imputado para o cumprimento desse plano.

Notamos ainda que, em termos de experiências, os programas com a ampliação da jornada para o tempo integral apareceram de forma tímida, mas crescente em alguns estados e municípios, ganhando notoriedade após o ano de 2007 com a implementação do Programa Mais Educação²⁰, de que falaremos mais adiante.

Contudo, é importante destacar que somente a ampliação da jornada não garante um trabalho mais qualitativo nas escolas. É a partir desse pressuposto que estudiosos vem relacionando a *educação integral* ao tempo integral, vislumbrando a possibilidade dessa ampliação agir nesse sentido.

2.3. O conceito de *educação integral e(m) tempo integral* nas perspectivas sócio-histórica e contemporânea

Decerto acreditamos que a ampliação do tempo escolar vai permitir ao aluno ter mais tempo para o trabalho com o conhecimento sistematizado, com conteúdos e vivências pedagógicas que vão contribuir para a também ampliação de sua visão de mundo. Para que isso se efetive, todavia, a ampliação da jornada precisa ser qualificada, em termos pedagógicos. Nesse sentido, podemos dizer que nenhuma ampliação, ou melhor, nenhuma educação tem/deveria ter como objetivo educar parcialmente: a perspectiva é a de educar o indivíduo por completo (PARO, 2009). A educação integral refere-se a essa “educação mais completa”.

Contudo, como já indicamos ao final da seção anterior, não se pode confundir educação integral com tempo integral. O tempo tem sua importância e pode contribuir em direção à educação, que só pode ser integral quando pensamos no sujeito em todas as suas vertentes e na necessidade de interagir com outros sujeitos e espaços.

Mól (2015) vai ao encontro dessa idéia, exemplificando espaços e sujeitos envolvidos em uma experiência de ampliação de jornada e apontando a relação do tempo integral com a possibilidade de contribuir para essa construção da educação integral:

²⁰ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

A expressão “educação em tempo integral” também carrega uma redundância, já que nos educamos ao longo da vida, o tempo todo; seja na escola, na família, na rua, e em todos os turnos; de manhã, de tarde, de noite. Mas em se tratando da educação integral escolar, é necessário reconhecer e operar com as especificidades que isso impõe, reconhecendo que uma ampliação da jornada escolar não implica uma educação integral, mas pode favorecê-la, na medida em que, num maior período de escolaridade, pode se potencializar o desenvolvimento das várias dimensões de formação humana (MÓL, 2015, p.34).

Nesse contexto, podemos dizer que a educação sempre será integral; porém, esse conceito não é homogêneo, ou seja, ele vai refletir princípios e fundamentos político-filosóficos que norteiam o pensamento de determinados grupos e visões sociais de mundo.

A educação integral, na perspectiva da formação humana multidimensional, evidencia-se inicialmente com a Paidéia Grega, que compreendia o ser humano de forma integral - corpo e espírito. As ações que constituem essa formação residiam, assim, nas vertentes cognitivas, físicas, estéticas e éticas, ou seja, princípios constitutivos das variadas formas expressadas pelo homem grego (COELHO e PORTILHO, 2009).

As condições sociais que marcam tal visão de homem, na Antiguidade, no entanto, são muito distintas da sociedade em que estamos inseridos, mas certamente demarcam um olhar sobre o homem, a partir das facetas que o constituem. Para compreendermos como e de onde surgem as compreensões para determinadas práticas que materializam essa perspectiva, torna-se necessário:

Antes de tudo, (...) conhecer tais proposições, refletir sobre as visões sociais que as engendram e, como dizia Oswald de Andrade, "em uma atitude antropofágica", construir concepções próprias de educação integral para as instituições públicas de ensino com essas características, alicerçadas na sociedade em que se inserem e no horizonte de continuidades ou discontinuidades que se pretende construir (COELHO 2009, p.90).

Para Coelho (2009), as diferentes concepções e práticas que vem implementando uma formação multidimensional ao longo dos séculos são constituídas a partir de três matrizes ideológicas, três concepções diferentes de ver o mundo: a conservadora, a liberal e a socialista. Essas três concepções sociais, de maneira geral, possuem interesses distintos, em constante luta para estabelecer sua hegemonia (WALLERSTEIN, 2002).

A visão conservadora, calcada nas bases da monarquia absolutista, tem como seu pilar histórico uma aliança poderosa com a Igreja, que teve papel importante na busca pela manutenção do *status quo*, auxiliando na difusão de valores como aqueles atribuídos à família, por exemplo.

No Brasil do início do século XX, após uma intensa movimentação política que aglutinou setores conservadores como as ligas nacionalistas e intelectuais do movimento tenentista, foi criado o movimento integralista. Embasado nos ideários católico e nacionalista, seu principal difusor foi Plínio Salgado, chefe da ABI²¹ que, junto, aos demais grupos já citados, lançaram a cartilha²² do Integralismo, em 1933 (GHIRALDELLI, 2009).

Assim, podemos dizer que, em terras nacionais, o pensamento conservador materializou sua forma de entender a educação por meio da Igreja, em escolas que funcionavam como internatos, tanto para meninos como para meninas e também se destacou por meio do movimento integralista que, com o lema “Deus, Pátria e Família”, construiu bases para uma educação integral que visava o “homem integral” (CAVALARI in COELHO, 2009).

Na Europa do século XVIII, o Iluminismo toma forma, marcado pelo olhar racional e por crescente desconfiança à religião, articulando interesses outros, advindos dos ideais liberais e democráticos. Buscando consolidar esse modo de pensar, destacam-se os escritos de Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1558-1679) e de Adam Smith (1723-1790).

Segundo Maciel (2014), aqueles ideais liberais também defendiam bandeiras, no campo educacional:

A concepção liberal está atrelada, historicamente, à classe que a produz, neste caso, a burguesia. Neste sentido, a escola proposta por esta classe social refletirá as bandeiras de luta do fim do século XVIII, e terá como princípios básicos a educação pública, universal, gratuita, obrigatória e laica (p.31).

²¹ Ação Integralista Brasileira

²² Sobre a Cartilha Integralista, encontra nos escritos no livro de Ghiraldelli Jr., Paulo. Pedagogia e luta de classes no Brasil (1930-1934).

As transformações ocorridas com a queda da Monarquia e o advento da República no Brasil, de certa forma, comungam com os embates ocorridos na Europa iluminista e demarcam disputas entre essas duas correntes, na educação:

Este quadro se altera de forma mais intensa com o advento da República, em 1889. Na ocasião, as idéias de cunho liberal ganham força no cenário político, colaborando para tornar laico o Estado brasileiro, o que gerou uma insatisfação generalizada por parte dos conservadores. Nesse contexto, a primeira metade do século XX, no Brasil, será marcada por intensas disputas no campo educacional (MACIEL, 2013, p.25).

Assim, podemos dizer que o ideal liberal, calcado nas liberdades individuais e impulsionado pelo surgimento de regimes inspirados na Revolução Francesa se legitimou no Brasil, refletindo suas modificações também na educação. A década de 1930, no país, ficou marcada por intensa disputa no campo educacional com o discurso renovador, inspirado em John Dewey, e com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

Essa concepção liberal influenciou também o educador Anísio Teixeira, um dos principais expoentes no campo educacional brasileiro e um dos líderes do Movimento da Escola Nova²³. Esse movimento contrariava a perspectiva conservadora, a que o próprio Anísio Teixeira tece inúmeras críticas:

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça das crianças de coisas inúteis e estúpidas, não relacionada com a vida nem com a própria realidade. (...) “Letrados” e “iletrados” tornam-se sinônimo de educado e ineducado. (Teixeira, 1978, p. 21).

Interferindo minoritariamente nessa disputa ideológica, mas com algumas experiências no campo educacional brasileiro, uma fração dos socialistas - os anarquistas - tinha outra definição de liberdade, que se constitui como cerne da pedagogia anarquista.

²³ Cabe ressaltar que o Movimento da Escola Nova não representou um todo harmonioso, orientado por um modo de pensar de base liberal; ao contrário, havia bastante divergência entre os educadores. Neste sentido, Anísio Teixeira se destacava dos demais por argumentar a favor de um liberalismo democrático, em contraposição ao liberalismo conservador. Assim, neste contexto, apesar de tomarmos como referência desse movimento aspectos de cunho mais geral, não podemos deixar de assinalar a existência de especificidades entre seus formuladores.

A liberdade entendida pelos anarquistas era vista não como uma condição natural, como nas duas concepções acima – a conservadora e a liberal-, mas uma construção estritamente social. Para Bakunin, na sociedade capitalista não se pode ser livre, pois uma sociedade baseada na exploração e na desigualdade gera condições sub-humanas para uma parcela - a dominada (GALLO,1995).

O projeto anarquista de sociedade consiste, assim, na autonomia da classe trabalhadora e visa apresentar formas de organização independentes em que, por exemplo, ela forje suas escolas para uma vida solidária e consciente do seu papel dentro da sociedade. Seu objetivo consiste em educar os sujeitos para uma sociedade igualitária.

Seus maiores teóricos foram Mikhail Alexander Bakunin (Rússia, 1814-1876); Pierre-Joseph Proudhon (França, 1809-1865) e, ainda, Paul Robin (França, 1837-1912), este último sintetizando a expressão máxima da educação integral na perspectiva libertária, como mostra Gallo (1995):

Um conceito fundamental nesta prática pedagógica e nesta filosofia da educação é o de inteireza: o homem deve ser entendido como um todo orgânico, formado por diversas facetas que se complementam, e a educação deve trabalhar com plena consciência desta multiplicidade de aspectos, tratando o homem por inteiro. A educação não pode ser meramente intelectual, deverá ser também física; a instrução profissional não pode visar apenas um único ofício, deve também ser generalizante, em um primeiro momento, e, depois, em um segundo momento de especialização, deve ser complementar e harmonizante [...] (p. 97-98).

Uma das experiências concretas do pensamento e prática anarquistas que podemos destacar foi o trabalho realizado por Paul Robin no orfanato Cempuis. Visando atingir o ideal de educação integral libertário, ele criou espaços para o desenvolvimento de atividades manuais como forma de complementar a educação e, ainda, outros espaços variados, como um pequeno jardim botânico, oficinas, museu histórico e astronômico, além de variadas salas com vistas ao estudo de outras ciências (MORAES *apud* Dommanget, 1972).

Apesar de não possuírem muitos escritos que tratassem especificamente da educação, a contribuição dos socialistas marxistas no campo educacional é indispensável quando pensamos sobre o caráter político- filosófico da educação.

Um primeiro conceito reside na formulação comunista da existência da luta de classes e, nessa perspectiva, que as instâncias sociais, como a escola, são terrenos por onde perpassam essas lutas. Essa concepção refutava o que o "escolanovismo" difundia - o apoliticismo da escola (GHIRALDELLI, 2009, p.70).

Essa afirmação condiz com os escritos de Marx, contidos no livro "Crítica ao Programa de Gotha"²⁴, em que o autor discorre sobre os limites da exigência de uma educação burguesa. Assim, afirma o autor:

Absolutamente condenável é uma "educação popular sob a incumbência do Estado". Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos e etc.[...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel educador do povo! (MARX 2012 p.46).

Essa concepção possibilita inferir que a educação integral estaria no entendimento da superação do sistema capitalista, pois somente assim seriam alcançadas as reais condições para a implantação de uma educação emancipadora da classe trabalhadora, visando educar seus pares para a transição em direção ao socialismo (ROCHA e LOMBARDI, 2012).

A educação escolar seria, então, uma consecução do entendimento mais geral, visando a compreensão real do mundo para o desenvolvimento pleno do ser humano, ou a também chamada "omnilateralidade"²⁵, que tem o trabalho como um dos pontos centrais da formação.

Para efeito didático, essa educação escolar pode ser assim entendida:

1 Educação intelectual; 2 Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginásticas militares; 3 Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, K; ENGELS, F 1992, p.60).

²⁴ Manuscritos com destino a cidade de Gotha, para dialogar com o partido social democrata da Alemanha, cujo conteúdo, falava sobre estratégias para ascensão da classe trabalhadora "Crítica ao Programa de Gotha" Marx, Karl (2012).

²⁵ Diz-se de um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

No início do século XX, com o crescimento do comunismo na Europa, Antonio Gramsci formula uma pedagogia histórico crítica, que se traduziu na Escola Unitária. Estabelecida a partir do trabalho como princípio educativo, ela consiste na indissociabilidade entre o trabalho físico e o intelectual e na valorização do conhecimento científico em detrimento dos métodos de ensino. (GRAMSCI, 1966).

As concepções apresentadas até aqui são contribuições históricas que muito se aproximam dos preceitos sociais estabelecidos em seus respectivos olhares para o ser humano, assim como para a sua formação.

De certa forma, elas expõem o pensamento e a prática que busca consolidá-las no campo educacional e, quando postulam uma educação mais completa, multidimensional, formam o que vimos denominando de concepção sociohistórica de educação integral.

Saindo desse campo, como se expressa o entendimento da educação integral atualmente? Nesse contexto, Mól (2015) reforça uma questão sobre a qual já falamos – a não sinonímia entre educação integral e tempo integral:

Antes de adentrar nas concepções de “educação integral” que pairam sob o cenário brasileiro atual, é interessante salientar que, ao justapor esta expressão à de “educação em tempo integral”, já podemos sinalizar o sentido diferente que o termo “integral” assume em cada uma. Enquanto na primeira ele se refere à “integralidade da formação humana”, na segunda faz inferência à “integralidade do tempo” que a educação irá ocupar em determinada ampliação da jornada escolar. Percebemos, assim, que essas expressões não são sinônimas (p.33).

O diagnóstico da escola pública atual não é animador em muitos aspectos. Diante dos muitos desafios a serem superados, percebemos uma tendência para a ampliação do tempo do aluno que não garante, necessariamente, condições para afirmarmos que a ação dessa ampliação constitui uma formação integral.

Cavaliere (2007), nessa perspectiva, nos apresenta duas reflexões que ajudam bastante no entendimento dessa relação entre tempo, escola e formação integral.

Em um de seus textos, ela identifica quatro concepções de escola de tempo integral, modelos que estão afinados com o desenvolvimento socioeconômico do Brasil: (i) a de cunho *assistencialista*, para os desprivilegiados, que terão na educação a oportunidade de melhorar de vida; (ii) a *autoritária*, que visa atender

aqueles que esse encontram em situação vulnerável, no sentido de prevenir a violência; (iii) a *multissetorial*, em que a ampliação do tempo pode, preferencialmente, ocorrer fora da escola, por meio de parcerias com organizações não-governamentais, entidades públicas e privadas e (iv) a *democrática*, das vivências mais participativas, com vistas a desenvolver o sujeito visando a sua emancipação.

Em um segundo texto, datado de 2009, Cavaliere discute as possibilidades de ampliação do tempo, que vem se expressando em duas dimensões distintas: a da *escola de tempo integral* e a de *aluno em tempo integral*. Define-as assim a autora:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p.53).

Dentre os programas, projetos e experiências que vem buscando o trabalho escolar em tempo integral lançados nos últimos anos no Brasil, nas três esferas do governo, tem se privilegiado o modelo de escola definido pela autora como assistencialista e multissetorial, trabalhando na perspectiva de *aluno em tempo integral*.

Definimos essa concepção como contemporânea, visto que ela traz, à escola, outras funções que não aquelas específicas de sua natureza. Entre elas, destacamos a de proteção integral do indivíduo vulnerável em que prevalece a ideia da educação ser capaz de resolver – ou minorar - o problema da pobreza.

Sendo o programa com maior notoriedade e expressão em ampliação do tempo para o tempo integral, a nível nacional, o Mais Educação (PME) vem sendo utilizado como referência para o restante dos estados e municípios que vem discutindo e buscando implantar o tempo integral.

Esse programa, criado através da Portaria Interministerial n°. 17, de 2007 e do Decreto, n°. 7083, de 2010 (BRASIL, 2010a), formulou e publicizou diversos

documentos²⁶ que "integram a agenda da política de educação integral no Brasil e da operacionalização do ²⁷Programa Mais Educação (BRASIL, 2008c).

Em seu estudo sobre o PME, Pinheiro (2009) extraiu algumas categorias dessa proposta, a saber: "(1) tempo escolar; (2) ações socioeducativas; (3) espaço educativo; (4) ações integradas; (5) intersetorialidade; (6) assistência social; (7) diversidade; (8) formação integral" (p.112).

Dentro dessas categorias, destacamos algumas que servem de pilar para estruturar o entendimento da educação em tempo integral na perspectiva contemporânea. O tempo escolar é definido como:

O tempo em que o aluno se encontra sob a responsabilidade da escola. Sendo que a jornada ampliada é condição explicitada pela Portaria para o fomento da educação integral. A organização do tempo é tida como um turno de atividades escolares e um contra turno de atividades complementares, no qual são desenvolvidas ações socioeducativas (PINHEIRO, 2009 p.111).

A partir disso, a ampliação do tempo escolar, que nesse programa não corresponde a um novo modelo de distribuição do tempo, estabelece o já conhecido turno/ contra-turno, associado a atividades sócio-educativas - compreendidas como uma complementação a ser trabalhada no turno contrário ao regular e que se relacionam à educação com a arte, cultura, esporte e lazer.

O espaço educativo, para Pinheiro (2009), se fundamenta na carta das Cidades Educadoras (1994), que:

ressalta o potencial educativo da comunidade, do bairro, da cidade, do estado, enfim, do território. Dessa forma, desloca a educação para além da escola, na perspectiva de que a oferta de múltiplas oportunidades educacionais constitui fator que, conjugado a outros, é capaz de possibilitar o desenvolvimento integral do aluno (p.113).

²⁷ 1 Educação Integral-Texto referência para o debate nacional (série Mais Educação)

2 Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (Série Mais Educação)

3 Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (série Mais Educação)

4 Escola que protege:enfrentando a violência contra crianças e adolescentes

5 Bairro Escola: passo a passo

6 Redes de Aprendizagem: boas práticas aprender (CD ROOM)

7 Muitos Lugares para Aprender:Tecendo Redes para Educação Integral, Cadernos CENPEC nº2- Educação Integral.(CD ROOM).

A categoria das ações integradas compreende a participação de toda a sociedade na educação, como a família, a comunidade, a sociedade civil e as organizações não governamentais. Por último, entre os nossos destaques, a sexta categoria apresentada por Pinheiro (2009) situa a escola em uma expansão na ampliação de suas tarefas - educar e proteger da vulnerabilidade social, por meio da assistência social. Essa possibilidade é assim descrita, nos documentos oficiais do PME:

Nesse duplo desafio - educação/proteção - no contexto de uma "educação integral em tempo integral" ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que para uns, a desfigura e, para outros a consolida como espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009C, p.17).

Nesse contexto em que discutimos a ampliação do tempo e da função da escola, Algebaile (2009) nos auxilia quando afirma:

O "insucesso" de projetos, a insuficiência de investimentos, o descompasso entre quantidade e qualidade, entre outros aspectos, não são causas da não realização, no Brasil, de uma escola pública próxima à que se formou nos países de capitalismo avançado, mas expressões do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza (p.28).

O Programa Mais Educação foi lançado não como uma política de Estado, mas sim como um programa indutor, ou seja, sem responsabilidade jurídica em relação à definição de marcos como o tempo de vigência, por exemplo e operando como estímulo à ampliação do tempo escolar para o tempo integral com a perspectiva de alcançar a educação integral. Mas, nesse sentido, nos perguntamos: Qual a educação integral que o Programa vem perseguindo?

É preciso registrar que esta subseção trata exatamente de duas concepções de educação integral que se apresentam no panorama educacional brasileiro, na atualidade. Na *concepção de formação multidimensional*, mesmo que pensemos nas perspectivas aqui descritas – conservadora, liberal e socialista -, permanece o

sentido de *escola para todos* e as atividades pensadas para a ampliação da jornada levam em conta a formação mais completa a que vimos nos referindo.

Na *visão de proteção integral*, a preocupação primeira é com o cuidado devido às crianças que, estando na escola pública, se encontram em situação de vulnerabilidade social. Ora, essas duas concepções podem coexistir, mas nem sempre isso acontece, ou seja, em geral, uma se sobrepõe à outra; esse fato nos possibilita indagar – como o fizemos em parágrafo anterior - que educação integral os programas, propostas e projetos que vem circulando pelo país afora vem construindo e, ainda, o que entendem por educação integral em tempo integral.

Afunilando a pergunta para o lócus de nosso estudo, nos perguntamos: quando o Ginásio Experimental Olímpico confirma seu trabalho em tempo integral, qual proposta de educação de tempo integral ele estará implementando? E qual concepção de educação integral estará se materializando nessa proposta?

CAPITULO III- OS GINÁSIOS EXPERIMENTAIS: UMA ANÁLISE SOBRE A CONCEPÇÃO DE TEMPO E DE ESPORTE

"Futebol não se aprende na escola, por isso, o Brazuca é bom de bola" (Brazuca - Gabriel o Pensador)

Os Ginásios Experimentais fazem parte de uma política de ampliação do tempo escolar no município do Rio de Janeiro. O Prefeito Eduardo Paes²⁸ e sua Secretária de Educação à época, Cláudia Costin²⁹, criaram, por meio do Decreto 32.672, de agosto de 2010, o programa Ginásios Experimentais Cariocas, direcionados ao segundo segmento do ensino fundamental e contemplando alunos do 6º ao 9º ano.

A esse programa, foram adicionados os ginásios vocacionais, ou seja, o Ginásio de Artes e, a partir de 2012, o Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico, também conhecido como GEO³⁰, conforme podemos constatar no artigo a seguir:

(...) definir vocações específicas para os ginásios experimentais, como esportes ou artes, selecionando, se for o caso, talentos da rede, em cada caso. (Art. 7º., par. 2º. Alínea b. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Decreto nº 32.672, de 18 de Agosto de 2010).

Neste capítulo, verificamos como se realiza o programa que, segundo o art.2.º do Decreto supracitado “tem como objetivo proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos”. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Decreto nº 32.672)

Para tanto, historiamos a criação dos Ginásios Experimentais, especificamente os denominados Olímpicos, bem como problematizamos a concepção de tempo integral e de esporte que neles são materializadas, por meio de sua organização curricular e dos documentos de que se dispõe para analisá-los.

²⁸ Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro pelo PMDB duas vezes, realizando o programa ainda no primeiro mandato (2009-2013/2014- 2017).

²⁹ Secretária de Educação no período de lançamento do programa dos Ginásios Experimentais.

³⁰ Sigla de Ginásio Experimental Olímpico.

3.1 Dos Ginásios Experimentais à criação de sua vertente olímpica

O programa, criado em 2010, propõe, em um primeiro momento, apenas o Ginásio Experimental Carioca. Esse programa piloto tem, como balizador, os “estudos realizados a partir do resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2009” (Decreto nº32.672/2010). Em momento nenhum da leitura desse Decreto é explicitado quais estudos são esses, não nos possibilitando, assim, a compreensão se são dados considerados positivos, negativos, ou de qualquer outra natureza que justifiquem a criação desses ginásios experimentais.

Na elaboração do programa, buscando justificar a implementação desse modelo de escola, a Secretaria de Educação fez um interessante balanço da educação pública no Rio de Janeiro. Nele, encontramos o histórico negativo da qualidade educacional oferecida pelo Estado e, também, pelo município do Rio de Janeiro.

Como afirmado no documento, leva-se em consideração para a consecução do projeto “oferecer uma educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos nós reconhecida, é um dos deveres mais relevantes da Prefeitura para com o futuro das gerações que estão se sucedendo”. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Decreto nº 32.672, de 18 de Agosto de 2010).

Ainda no bojo desse mesmo documento normativo, é possível constatar que ele se ancora nos apontamentos legislativos educacionais para justificar a sua criação, estando, assim, de acordo com a legislação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB). De modo mais geral, o Decreto se baseia nos artigos 2º e 81º da referida Lei, a saber:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
É permitida organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº 32672, de 18 de Agosto de 2010).

Em 2011, o programa dos GECs³¹ tem um começo tímido, inserindo-se apenas em 10 escolas da rede. Já em 2015, atende cerca de 25 mil alunos em 25 escolas no universo de 1008³² escolas municipais existentes no Rio de Janeiro. Desconhecemos o critério adotado para selecionar essas 25 escolas.

Observamos a partir do exposto, que após 5 anos de sua criação, o programa, que previa no parágrafo único do primeiro artigo do decreto uma implantação "(...)em todas as unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino e atenderá a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental", está presente em apenas 2,4% do total de escolas da rede, número bem inferior à enorme demanda existente no município.

Com o precedente contido no artigo 7º para a criação de Ginásios experimentais específicos, como já apresentamos acima, estabeleceram-se as condições para que, em 2012, também por meio de outro Decreto - o de nº35.261 -, fosse criado o Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico, voltado para o esporte e que inclui, no currículo, tempo para práticas esportivas diversificadas. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Decreto nº 32.672, de 18 de Agosto de 2010).

Assim, montando uma rede ramificada de um projeto de maior amplitude – o dos Ginásios Experimentais -, foram criadas 3 unidades do Ginásio Experimental Olímpico, aumentando-se para 28 escolas experimentais o total de instituições escolares relacionadas a esse Programa: 25 Ginásios Experimentais Cariocas e 03 Ginásios Experimentais Olímpicos. A previsão³³ é de construir 5 escolas voltadas para o esporte, para atender esse projeto até 2016, ano em que serão realizados os jogos olímpicos na cidade do Rio de Janeiro

Os 03 Ginásios Experimentais Olímpicos (GEOs) que se encontram em funcionamento são: (i) Juan Antonio Saramanch, o primeiro a entrar em funcionamento em 2012, localizado no bairro de Santa Tereza, que conta com 525 alunos e a melhor infraestrutura entre os GEOs, possuindo um excelente espaço próprio; (ii) Doutor Sócrates, localizado em Pedra de Guaratiba, que conta com 345

³¹ Ginásio Experimental Carioca

³² Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> - Acesso em: 24 de Junho de 2015.

³³ Informações retiradas do site <<http://www.cidadeolimpica.com.br/ginasio-experimental-olimpico>> acessado em 20 de março de 2014.

alunos e funciona em anexo a uma vila olímpica, utilizando-se de sua infraestrutura e dividindo o espaço com a comunidade e (iii) Félix Mieli Venerando, que recebe 308 alunos. Localizado no bairro do Caju, anexo à vila olímpica Mané Garrincha, este GEO também divide o espaço de infraestrutura com a comunidade, sendo o menor entre as três unidades.

Com inauguração ainda não definida, mais uma escola já consta no site da secretaria de educação como a próxima instituição funcionando dentro do programa GEO. Estamos nos referindo à Escola Municipal Nelson Prudêncio³⁴, localizada na Ilha do Governador.

Partindo do pressuposto de "integrar o desenvolvimento acadêmico e esportivo formando talentos na vida e no esporte", cada GEO traçou como tarefa a "política de descoberta e desenvolvimento de talentos esportivos e para-esportivos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino na Cidade do Rio de Janeiro". (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº 35261, de março de 2012). Ao traçar essa política, a própria secretaria de educação do município do Rio de Janeiro se responsabiliza por ir em busca desses "talentos" dentro das escolas e, nesse caso, o GEO seria a instituição escolar que concentraria esses "alunos-atletas-cidadãos".

Outro ponto sobre o qual precisamos refletir reside no interesse que faz a secretaria de educação assumir mais essa tarefa para seus profissionais e para a escola, que já vive com tantos desafios. Isso se materializa em um decreto que não permite uma discussão aprofundada sobre o projeto que se apresenta e sua natureza. Através da determinação de "formar talentos no esporte e na vida", podemos inferir que, como outrora, temos o esporte utilizado dentro da "lógica abstrata" (Betti, 1991), com uma conotação subjetiva... afinal, o que significa "talento na vida"?

Para que esse objetivo tenha consecução, os GEOs divulgam suas atividades por meio de folhetos. Um deles, que apresentamos no Anexo 01, contém inúmeras perguntas relativas à vivência do aluno no esporte de alto rendimento. As inscrições nestas escolas são realizadas via internet, para todos os alunos da rede municipal de ensino, assim como acontece com as demais escolas públicas; no entanto, o aluno interessado no programa deverá se inscrever ao final do primeiro ciclo do

³⁴ <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>> Acessado em 24 de Junho de 2015.

ensino fundamental. Ele será convocado para a realização de um teste de habilidade específica nessas unidades, nas modalidades esportivas oferecidas por cada escola.

O aluno que possui destreza/habilidade em algum esporte oferecido pelo GEO ingressa nesse programa, almejando ser selecionado como um “talento”; já o aluno considerado “não apto” é direcionado para outra escola da rede municipal que não pertença ao programa. Sendo selecionado, ele faz parte do *time* “aluno, atleta, cidadão”.

Em relação aos procedimentos dessa seleção, um profissional dos GEOs nos explicou que qualquer criança pode se inscrever para ser aluno da escola. Sendo oriundo de escola pública ou particular, eles realizam um teste de aptidão física – em geral, no mês de dezembro. Esses testes compreendem atividades como percorrer uma dada distância, pular mais alto, na maior distância, etc; por meio dessas atividades, eles percebem aqueles com mais habilidade.

Com relação ao processo de avaliação dos alunos que estudam nos GEOs, outro profissional nos contou como se procede com os alunos que são reprovados. Eles não têm possibilidade de continuar na escola com a idade defasada, pois a parte esportiva é ciosa desta limitação, ou seja, ao mudar de idade, o aluno muda de categoria e fica sem grupo para competir.

Ao assumir tal condição, inferimos que a Secretaria fere os preceitos democráticos de entrada na escola, pois a condição para escolha do aluno é feita por um atributo estritamente pessoal e meritocrático, que vai depender da vivência desse sujeito, desconsiderando alguns elementos como o seu possível desenvolvimento ou aprimoramento por meio do programa, além de fragilizar o caráter público de aceitar todo e qualquer indivíduo, sem distinção alguma.

No caso dos GEOs, o que vai determinar seu ingresso naquele ambiente escolar, ou não, será sua condição esportiva naquele momento, se ele poderá se desenvolver como um atleta ou não.

Continuando no mesmo raciocínio, é necessário pensar sobre a função da escola e da atividade esportiva dentro dela. Nesse contexto, nos indagamos se a escola deve incorporar essa outra função - a de descobrir talentos esportivos, entre tantas outras tarefas já dificilmente vividas pela instituição, ou se o trabalho pedagógico não deve ser exclusividade nas ações que desenvolve, envolvendo a educação, ou o esporte para a educação, não para o rendimento.

Conforme sintetiza Vago (1996) sobre todo o debate que tivemos no primeiro capítulo a esse respeito:

A idéia central que apresento para este diálogo é a de que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO,1996 p.4).

No entanto, chamou-nos a atenção a resposta dada por uma boa parte de alunos de dois GEOs, quando perguntados a respeito da importância da escola pública que seleciona adolescente, a partir da aptidão para determinado esporte. Esses adolescentes responderam ser importante, pois é uma das poucas instituições da prefeitura que possui espaço físico adequado à prática de esportes – quadra, piscina, campo, pista. Em outras palavras, o aluno destacou a importância do espaço físico na organização do tempo integral escolar.

Como podemos verificar, para os sujeitos que se formam nos GEOs a importância da seleção reside no fato de possibilitar, a *alguns alunos*, um espaço físico adequado ao trabalho esportivo, além de ser uma escola gratuita e aberta à comunidade. Em outras palavras, para estes alunos, o fato da seleção se dar por meio de um critério como a habilidade específica não foi tão significativo quanto o espaço e a gratuidade encontrados na instituição escolar em que se encontram.

Aliás, as excelentes condições de infraestrutura física são características das escolas do programa, estrutura essa que, infelizmente, não faz parte da maioria das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Essa afirmação tem relação com o que motivou a busca por fazer parte do programa para alguns alunos: disseram que buscaram estudar no GEO devido à qualidade da infraestrutura; assim como afirmaram que a motivação partiu primeiramente por conta do esporte, já que lá se tem o esporte no currículo. Como um deles classificaram: "O GEO hoje é visto como uma das melhores escolas da prefeitura".

Como adiantamos na Introdução deste estudo, o GEO baseia-se na iniciação esportiva para jovens dentro do ambiente escolar, modelo existente em alguns

países³⁵ como Estados Unidos, Austrália, Canadá e China, em que o ingresso dos alunos está condicionado à seleção em qualquer modalidade esportiva oferecida pela instituição escolar, que vai determinar seu ingresso, ganhando bolsa e representando sua escola em torneios. Nesse mesmo contexto, para outro profissional do GEO, o esporte tem um importante papel em todos os países desenvolvidos, do Ensino Fundamental à graduação. Como no Brasil a iniciação esportiva sempre acontece em clubes, o GEO aparece como uma possibilidade de introduzir o esporte de rendimento na escola.

Ainda nas considerações para a realização do programa, a Secretaria Municipal de Educação afirma haver "a necessidade de promover os princípios e os valores fundamentais do Olimpismo e Paralimpismo, o desenvolvimento do movimento Olímpico e Paralímpico, bem como os méritos esportivos e paraesportivos do grande festival internacional da juventude constituído pelos Jogos" (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº 35261, de março de 2012).

Essa passagem nos permite inferir que um dos fatores que impulsionou a criação desse programa educacional voltado para o esporte foi a escolha do Brasil como país sede da Copa do Mundo de Futebol, que aconteceu em 2014, e também como organizador das Olimpíadas de 2016, que serão realizadas exatamente no município do Rio de Janeiro. Em diversos momentos, foram realizadas ações de marketing com referência aos megaeventos que aconteceram no país e acontecerão no Rio de Janeiro, com a presença de autoridades nas escolas do GEO.

A relação dos jogos com o programa se constitui em várias ações. A título de exemplo, na entrada do GEO Juan Antônio Saramanch, existe um painel com os mascotes das Olimpíadas/2016 e um mural em que são destacadas as visitas de atletas e ex- atletas às escolas. Paradoxalmente, mesmo fomentando de diversas formas o esporte de rendimento, nem todos os alunos que lá estudam desejam ser atletas, como declararam alguns dos estudantes presentes ao Seminário de que participamos.

³⁵ Nesses países, a seleção dos alunos foi feita pela internet, em um questionário em que os candidatos respondiam se participavam de competições oficiais (federados); ou se já tinham participado de algum tipo de competição. Também indicavam o esporte de sua preferência e outros dois que desejavam aprender ou treinar.

Analisando ainda os Decretos que deram origem aos GEOs, é interessante destacar "os valores olímpicos e paralímpicos" contidos nesses documentos³⁶. A partir do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), os valores para a prática esportiva são: amizade, respeito, excelência, igualdade, inspiração, determinação e coragem. Em uma apreciação comparativa entre os valores olímpicos difundidos por meio dos documentos e a prática esportiva, da forma como ela se expressa realmente na sociedade atual, existe uma lacuna muito grande, pois como vimos em capítulo anterior, o esporte adquire os valores da sociedade que a produz.

Não estamos afirmando que, no modelo atual em que vivemos, não seja possível reproduzir esses valores descritos pelo COB, mas quando praticados no sentido do alto rendimento – como nos parece ser o caso dos GEOs – o objetivo de vencer geralmente ultrapassa qualquer outro valor estabelecido.

Refletindo sobre os valores do COB – e que constam dos Decretos que vimos analisando -, podemos inferir que, de certa forma, eles parecem se materializar em uma tríade muito citada também nos referidos Decretos, como podemos constatar no art. 4º, a seguir:

O Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico, instância dinamizadora e irradiadora em educação para os anos finais do Ensino Fundamental, com objetivo de integrar a formação acadêmica e esportiva, formando o aluno-atleta-cidadão (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº 35261, de março de 2012).

Essa referência - aluno-atleta-cidadão - é definida pelo Programa como aquele sujeito "(...) que desenvolve seus conhecimentos acadêmicos, esportivos e sociais, através de um olhar crítico e da busca por tornar possíveis os ideais de uma sociedade mais justa e solidária" (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº 35261, de março de 2012). Pensando nos objetivos que o conceito dessa tríade trabalha e sua materialização, compreendemos que, para o GEO, os valores do esporte - organização, disciplina, valores olímpicos, amizade, respeito, dedicação e excelência - devem ser transportados para a vida do aluno. Essa visão busca introduzir o esporte na formação do cidadão, fazendo uma relação das regras esportivas com as regras da sociedade. Dessa forma, percebemos que, para o

³⁶ (<<http://www.cob.org.br/pt/cob/movimento-olimpico/o-olimpismo>> acessado em 13 de Janeiro de 2015)

GEO, o importante é combinar vivências esportivas com elementos da formação educacional. Isso, então, definiria o aluno-atleta-cidadão, de acordo com o GEO.

Essa perspectiva esteve presente em profissionais docentes do GEO que afirmam que a competição é boa, saudável, normal e natural, já que competimos em vários âmbitos da vida, desde o óvulo até a prova do vestibular, por exemplo.

A partir do exposto, podemos inferir que a ideia trabalhada pelo programa em relação ao esporte estaria na transposição das vivências esportivas para as regras vividas em outras instâncias sociais, como se o homem e suas relações fossem baseadas em um mecanismo de simples reprodução natural.

Não é porque existem regras no esporte que o indivíduo vai respeitá-las em todas as situações esportivas, que dirá fazer uma relação direta com outras regras sociais de convívio, em ambientes determinados e diferenciados.

Podemos inferir que as formas de se expressar o esporte de rendimento, para esses profissionais, já estão tão naturalizadas, que ele busca relacioná-las com outras questões, essas sim naturais, na busca de legitimação para tal comportamento. Como já analisamos em capítulo anterior, os efeitos do alto rendimento não são, muitas vezes, capazes de se aliar com os valores olímpicos e paralímpicos. Bracht (2009) assim se refere a essa relação:

Parece-me que, numa perspectiva bem genérica, o esporte de rendimento enquanto elemento da educação física foi colocado sob suspeita a partir das teorias da reprodução, desenvolvidas no âmbito da sociologia da educação e que enfatizam o papel conservador do sistema educacional nas sociedades capitalistas. A educação física, ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento dessa forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal (p13).

Quanto ao aspecto que cria uma relação entre disciplina e o esporte, parece que ainda vivemos o entendimento que a Educação física é a disciplinadora de corpos, visão bastante ligada ao militarismo. Esses comportamentos são expressões que não partem diretamente do esporte, mas o permeiam; por isso, pode ser uma interessante ferramenta para refletir sobre as formas, o sentido que dá origem às práticas e aí sim, poderá ser possível a busca de uma atividade mais justa e solidária.

Para que isso seja possível, inferimos que seja necessário, em primeiro lugar, desconstruir o ideário de que o comportamento esportivo e o da vida funcionam como reprodução mecânica um do outro. A partir disso, é importante analisar a expressão do esporte na sociedade e pontuar seus efeitos, na direção de um comportamento originado a partir de um objetivo que contemple a opção desse esporte justo e solidário.

No sentido de clarificar o que estamos dizendo, pensemos da seguinte forma: Temos uma atividade esportiva, com suas regras e duas equipes em uma disputa de campeonato. A regra diz que se a bola pegar na mão é falta grave, com posse de bola ao adversário. No último minuto, após a bola bater na mão do jogador e o juiz não conceder a falta, porque não viu, o jogador vai comemorar o gol e o campeonato vencido, ou vai parar ele mesmo a jogada, informar que a bola tocou em sua mão e valorizar todos os "valores" descritos como respeito, amizade, *fair play*?

O modelo esportivo da competição estabelece uma espécie de abstração, alienação, em que os valores éticos, morais e todos aqueles descritos no olimpismo e parolimpismo estarão alienados por uma vontade maior - a de atingir o objetivo da competição, ou seja, vencer. No exemplo que apresentamos, o jogador estaria dentro das regras, pois o juiz não apitou a infração, validando o gol, mas os valores que deveriam força-lo a dizer a verdade são renegados, em detrimento de uma "vontade maior": a de ser campeão.

Retomando a análise do Decreto nº32.672/2010, ainda nos cabe destacar outro ponto bastante significativo. O parágrafo único do 1º artigo afirma: "O Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico será implantado em unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino com unidade exclusiva para o atendimento aos alunos com deficiência". No parágrafo X do artigo 3º, essa iniciativa pretendia se efetivar com a intenção de "criação de unidade específica para a descoberta e desenvolvimento de talentos Paraolímpicos".

No entanto, é preciso informar que não existe nenhum GEO, em funcionamento, voltado para atender crianças com deficiência, nem mesmo uma formatação adaptada em outros GEOs que possam funcionar provisoriamente e atender alunos com deficiência.

Nosso entendimento, neste sentido, passa pelo fato do Decreto apresentar uma situação que não se evidencia no cotidiano dos Ginásios Experimentais

Olímpicos. Ora, se o esporte paraolímpico é realidade no país; se é citado em artigo específico, que condições são apresentadas a esses *alunos-atletas-cidadãos* para que suas habilidades sejam evidenciadas, assim como aos demais alunos dos GEOs?

Possivelmente, outras reflexões poderiam ser trazidas a esta seção deste capítulo. No entanto, optamos por, neste momento, destacar o ponto nodal do estudo, qual seja, a materialização do tempo integral e do esporte no GEO, a partir da próxima seção.

3.2 Descobrimo a materialização do tempo integral e do esporte no GEO

As escolas dos programas experimentais, no município do Rio de Janeiro, funcionam em tempo integral. A ampliação do tempo escolar nessas unidades estão respaldadas no que indica a LDB, no seu artigo 34, que diz: "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4(quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" e no parágrafo 2º desse mesmo artigo: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (LDB, p.47).

Nos GEOs, tal ampliação foi justificada para "dar oportunidade aos alunos com aptidões esportivas desenvolverem seu potencial, sem abrir mão de uma educação de excelência"³⁷. (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, decreto nº 35.261, de março de 2012).

A proposta é dirigida ao segundo segmento do Ensino Fundamental, e se distingue em modalidades diferentes para os alunos do 6º ao 9º ano tendo, por finalidade, ampliar o tempo do aluno na escola a partir da inserção dos esportes olímpicos em seu desenho curricular.

Para as escolas atendidas pelos GEOs, os professores cumprem uma carga horária de 40h semanais, trabalhando apenas em uma escola. Essas instituições também dispõem de um grande contingente de funcionários, como coordenadora de saúde e nutricionista, além de um bom número de inspetores, que organizam e direcionam o tempo dos alunos, quando estes não estão em sala de aula.

³⁷ Disponível em: <http://www.cidadeolimpica.com.br/projetos/ginasio-experimental-olimpico/> - Acesso em: 20 de março de 2014.

O funcionamento das escolas experimentais com a vertente olímpica acontece das 7h às 17h, divididas em 9 tempos de 50 minutos, com 5 refeições em horários intercalados. No regulamento dessas escolas consta que não pode ser levado nenhum tipo de alimento para o seu interior, ficando a cargo da escola o controle do horário e do alimento que os alunos ingerem.

O ingresso se dá normalmente a partir do 6º ano, que conta com o maior número de vagas disponíveis, mas é possível ingressar em outros anos. Por ser uma escola de tempo integral, não são todos os alunos que se adaptam a essa ampliação de jornada, o que ocasiona a abertura de vagas nesses outros anos. A esse respeito, uma profissional explicou que para entrar em outros anos, é necessário a desistência de outros alunos. Nem todos se adaptam ao modelo de escola de tempo integral, visto que não é permitido levar seus alimentos, pois a escola fornece todas as refeições. Outro aspecto que pode dificultar a adaptação se deve à questão do tempo que se passa na escola.

O GEO trabalha com o esporte para além das aulas regulares de Educação Física, estabelecendo um tempo que funcionam de maneira diferente das demais escolas da rede se destacam, como: dez horas semanais de treino esportivo, duas horas de Educação Física e cinco horas de inglês. Os alunos fazem a prova de Cambridge, orientado pela cultura inglesa, que envia seus profissionais para orientar as professoras do município.

Analisando a organização curricular dos GEOs, bem como a disposição das atividades e os espaços utilizados para as práticas esportivas, podemos inferir que o modelo de ampliação da jornada escolar adotado por essas instituições corresponde ao apresentado por Cavaliere (2009) – e já discutido no capítulo 2 - de *escola de tempo integral*. Relembrando, na escola de tempo integral, segundo Cavaliere (2009), “a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas” (p.53), o que, de certa forma, vemos acontecer nos GEOs, utilizando toda sua infraestrutura e ainda, quando necessário, ampliando-a no sentido de melhorá-la para a realização de atividades esportivas diferenciadas.

Verificando as condições oferecidas em suas próprias unidades para essa realização, constatamos a presença de profissionais habilitados para as várias especialidades exigidas pelos GEOs, assim como de equipamentos necessários a

essa consecução, o que fortalece o ambiente e cria condições de valorização do espaço escolar. Essas são algumas das características de uma *escola de tempo integral*.

Amparadas pela possibilidade de utilização de outros equipamentos públicos, duas unidades dos GEOs fazem uso de instalações auxiliares, tal como consta no Decreto de março de 2012, no 2º parágrafo do artigo 6º – "Núcleo Específico - aproveitar aspectos da infraestrutura local, como integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem para os jovens". (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, decreto nº 35.261, de março de 2012). Esta possibilidade também pode ser compreendida dentro do conceito de escola de tempo integral, pois embora essas instalações não façam parte da infraestrutura escolar, encontra-se prevista em legislação municipal específica, bem como no projeto pedagógico da escola. Em outras palavras, os espaços formais de ensino são adequados e a utilização de outros espaços se dá na ampliação da formação do aluno, a partir do que é preconizado em seu próprio projeto.

Já a escola Juan Antônio Saramach – o primeiro GEO – possui um espaço próprio, com ótimas instalações, onde funcionava uma escola particular que fechou. O município adquiriu o espaço, que hoje conta com pista de atletismo, campo de grama sintética, piscina, laboratórios diversos, salas amplas com ar refrigerado, ginásios específicos para diversas modalidades, entre elas, para o treinamento do tênis de mesa, além de quadras externas para a prática do Badminton, quadra de areia para o vôlei de praia e uma boa academia de musculação, que conta com aparelhagem moderna.

Toda essa infraestrutura e equipamentos lá encontrados reforçam também o conceito de *escola de tempo integral* que vimos atribuindo aos GEOs, visto que a criação destas instituições escolares compreende condições materiais para a realização do que delas se espera.

As modalidades esportivas variam de acordo com a estrutura oferecida por cada escola mas, em geral, a maioria delas trabalha com Futebol, Atletismo, Natação, Badminton, Tênis de mesa, Judô, Xadrez, Voleibol, Handebol. Havendo outra modalidade sobre a qual algum professor tenha conhecimento específico e possa trabalhar, elas são oferecidas aos alunos interessados e alguns acabam

competindo nessas modalidades que, a priori, não constavam no projeto da escola. Como se pode depreender desse rol de atividades, os GEOs mantêm um projeto pedagógico que privilegia várias modalidades, inclusive algumas com pouca ou nenhuma tradição em solo brasileiro, como Badminton, por exemplo. Poderíamos entender esse rol como um “suporte” à ideia de “aluno-atleta-cidadão”? E, nesse sentido, poderíamos ainda dizer que essa ideia se consolida com uma perspectiva de alto rendimento esportivo?

As disciplinas que compõe o currículo e que constam, igualmente, da matriz curricular dos GEOs-, para além do esporte, são Português, Matemática, Ciências e Inglês. Os alunos contam também com aulas de reforço. Além dessas disciplinas, que são consideradas tradicionais em uma escola, existe uma orientação em que cada professor tem a responsabilidade de ajudar um grupo de alunos a pensar em questões relativas ao seu futuro. Essa atividade é conhecida como Projeto de Vida. O Projeto de Vida é citado no Decreto nº 32.672/ 2010, como podemos verificar a seguir:

Art 5º- alínea g) elaboração e monitoramento do Projeto de Vida, que orientará a seleção de disciplinas eletivas pelos alunos, com acompanhamento do professor tutor (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Decreto nº 32.672, de 18 de Agosto de 2010).

A prática esportiva no programa trabalha na perspectiva do que é denominado como Desenvolvimento Esportivo de Longo Prazo (DELP) e consiste na possibilidade dos alunos vivenciarem outras modalidades esportivas, além daquelas em que possuem aptidões. Essa possibilidade vai variar de acordo com a série em que o aluno se encontra. A distribuição das modalidades esportivas³⁸ regulares, por série, é apresentada a seguir:

6º ano: Os alunos experimentam diferentes modalidades e escolhem uma para praticar três vezes na semana. Nos outros dias, podem praticar qualquer modalidade.

7º e 8º anos: Os alunos praticam quatro vezes na semana a modalidade de sua aptidão. Possuem um dia para praticar a modalidade de livre escolha.

³⁸ Disponível em: <<http://www.cidadeolimpica.com.br/projetos/ginasioexperimental-olimpico/>> Acesso em: 20 de março de 2014).

9º ano: Os alunos praticam sua modalidade de aptidão nos cinco dias da semana.

Toda essa programação e iniciação ao esporte visando o rendimento encontram o seu clímax na competição do Intercolegial, disputa entre todos os colégios, públicos e particulares, que ocorre anualmente, como principal competição para esses alunos.

Essa política de formar esportistas na escola já é adotada, há muitos anos, por inúmeros colégios particulares, que fornecem bolsas para alunos- atletas. No entanto, nunca na história dessa competição, o campeão geral tinha sido uma escola pública. No entanto, em 2014 e 2015, a Escola Municipal Juan Antonio Saramanch foi à campeã geral, expondo seu troféu na sala da direção e afirmando a hegemonia do GEO como potência no esporte escolar.

Sobre as competições e o futuro dos alunos quando terminarem o ensino fundamental, os profissionais alertam sobre a ausência do Estado, lacuna preenchida pelas escolas privadas - QI, Elite, Pensi, CEL - que oferecem bolsas de estudo para os discentes. Ainda que alguns alunos obtenham sucesso e consigam aprovação em escolas federais, o ideal seria que todos tivessem em escolas como: Colégio Pedro II, NAVE e escolas técnicas.

Como podemos constatar, o esporte surge como uma possibilidade de criar oportunidades em clubes e em colégios particulares que, através de bolsas, captam esses alunos para sua representação esportiva. Essa prática, que, como afirmamos, não é nova, busca qualificar o conceito educacional da escola através do esporte.

Segundo consta no parágrafo XI do art.3 do Decreto que vimos analisando ao longo deste capítulo, a proposta no GEO é "a criação do Núcleo Avançado de Desenvolvimento do Esporte" (Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, nº 35261, de março de 2012), ou seja, esse "desenvolvimento" trabalharia no sentido do "alto rendimento" e da criação do "aluno-atleta-cidadão"; no entanto, esse núcleo ainda não se concretizou. Inferimos que, se concretizado, vai reunir os alunos com maiores aptidões em um único ambiente, provavelmente com a finalidade de potencializar ainda mais os ditos "talentos".

A iniciação em clubes desses alunos que se destacam nos GEOs pode acontecer, porém é mais difícil, pois essas associações esportivas geralmente não fornecem condições para a manutenção dos atletas de base, como passagem e

alimentação, por exemplo, ainda mais se o aluno morar muito distante do local das competições. Apesar de perceberem alguns talentos, surgem dificuldades por estarem localizados na zona oeste e os clubes se localizarem basicamente na zona sul. Os alunos, como não tem ajuda de custo, têm dificuldade de se manterem, nesse período que estão no clube.

Podemos inferir, com isso, que, para alguns sujeitos que atuam no universo escolar, o esporte pode ser entendido como uma possibilidade de sair da situação de pobreza. Em outras palavras, alcançando a condição de atleta, o aluno terá mais oportunidades em melhores colégios ou em clubes, e o esporte pode ser então um condutor de transformação econômico-social, não só desse *aluno-atleta-cidadão* mas, quem sabe, até de sua própria família. Nessa perspectiva – e retomando o que foi apresentado no capítulo 2 – seria possível relacionar essa “formação” de “aluno-atleta-cidadão” à concepção contemporânea de educação integral, que privilegia os aspectos de proteção integral?

Com o discurso em torno da qualificação do tempo escolar, a inserção de novas ferramentas pedagógicas é vista como um diferencial adotado pelo Programa. Os recursos digitais, que possuem um diálogo bem próximo da juventude, fazem parte dessas transformações. Porém, ainda não identificamos como esses instrumentos poderiam atingir o objetivo proposto no decreto que cria o referido Programa, que diz ser

necessária a introdução de novos métodos e práticas no cenário educacional que viabilizem a existência de uma escola voltada para a excelência acadêmica e para a formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência, bem como pela transformação da comunidade e da sociedade em que vivem (Diário Oficial da cidade do Rio de Janeiro, Decreto nº 32672 de 2010).

Explorando um pouco mais essa citação, nos perguntamos: que “novos métodos e práticas” serão essas, elaboradas para esse modelo escolar? Inferimos que não somente a inserção do esporte pode ser compreendida por “novas formas”. No art.3.º do Decreto 32672/2010, destacamos algumas ações que vamos discutir, pois balizam as execuções do projeto e, em nossa compreensão, auxiliam na constituição desses “novos métodos”. A criação de novas ferramentas vai influenciar desde o projeto político da escola até a organização do currículo. Seriam eles:

- Formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica.
- Um sistema estruturado e com materiais didáticos específicos.
- Utilização de plataformas de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor.
- Disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente
- Disponibilização de espaços para a prática do desporto educacional e apoio às práticas esportivas não-formais (Diário Oficial da cidade do Rio de Janeiro, Decreto nº 32672 de 2010).

No que tange à estrutura e parte pedagógica desses pontos, eles deveriam ser considerados como pilares centrais de todas as escolas; afinal, fala-se em espaços para biblioteca e de leitura, como destaque em uma instância “nova” para o que deveria ser básico em qualquer escola.

Fala-se também em formação de educadores para atuar nesse novo projeto. Já discutimos a importância da formação continuada dos professores, inclusive a partir de exemplos das experiências de tempo integral apresentadas no capítulo 2; fala-se, ainda, na elaboração de materiais didáticos e na utilização de plataformas digitais, que, em geral, são produtos de empresas privadas, fornecendo a tecnologia social através de parcerias público - privadas.

Apontado como adequada, a plataforma digital conhecida como Educopédia consiste em uma plataforma interativa que professores e alunos podem acessar de outros lugares, dentro ou fora da escola. Essa atividade ligando a tecnologia à atividade humana na área social é conhecida como tecnologia social.

A idéia da escola de tempo integral e do esporte como proteção é o que se vem apresentando na perspectiva da ampliação do tempo.

Essa ideia, presente nas diretrizes dos organismos internacionais³⁹ já ecoa no meio dos alunos que, questionados a respeito dessa questão, nos disseram que o mundo está muito violento e que o tempo que o jovem está estudando e praticando esporte tira o tempo que ele poderia estar na rua com más influências, visto que na escola estão protegidos. Os jovens hoje em dia estão usando drogas e, quando o jovem é atleta, a situação é diferente.

³⁹ Documento da Unesco jovens em situação de risco no Brasil (2011).

O discurso de que o esporte e a escola podem livrá-los da violência e da pobreza vem constantemente sendo utilizado, fazendo com que a escola ganhe a centralidade em um processo que ela, sozinha, não será capaz de dar conta, não por uma fragilidade, mas por seus limites e até mesmo função social para com a sociedade.

Em 2014, a partir do decreto nº38954, ocorre uma modificação importante em relação a todas as vertentes do programa dos ginásios experimentais. O art. 1 nos dá essa dimensão:

Art.1 As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásios Experimentais Cariocas e Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características (Diário Oficial da cidade do Rio de Janeiro, nº38954, de 17 de Julho de 2014).

Em outros termos, oficialmente, essas escolas não são mais escolas dos programas experimentais. Essa ação revoga os decretos nº 32.672/2010, da criação dos Ginásios Cariocas, assim como o decreto nº 35.261/2012, da criação dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos, mas os GEOs continuam funcionando como se instituíram inicialmente.

Prestes a completar dois anos da publicação desse último decreto que normatiza o funcionamento das escolas atendidas pelo programa dos ginásios experimentais, ainda não sabemos como será seu futuro. As escolas existentes até então, estão trabalhando sem diferenças significativas, mas indagando sobre seu futuro.

Há poucos meses da realização das Olimpíadas/2016 e após todas as questões apresentadas neste estudo, a Secretaria Municipal de Educação compreende o projeto dos ginásios experimentais como um legado social, transformando um dos espaços de realização dos jogos olímpicos em um novo GEO, como podemos constatar no trecho a seguir:

o Plano de Legado para dois dos mais importantes equipamentos olímpicos que estão sendo construídos na cidade: o Parque Olímpico, coração dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016, e o Parque Radical de Deodoro. Um dos destaques é a transformação da Arena 3 do Parque Olímpico – que vai abrigar as competições de taekwondo, esgrima e judô paralímpico – em um Ginásio

Experimental Olímpico (GEO) para 850 alunos, comungando educação fundamental em horário integral e prática esportiva em 10 modalidades. (<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=5492328>).

Como podemos constatar, os Decretos de criação e implementação dos GEOs, assim como as informações que conseguimos recolher no site da Prefeitura do Rio de Janeiro e as falas ilustrativas de alguns dos sujeitos que atuam ou que buscam formação nesses espaços formais de ensino nos possibilitam inferir que os Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos caminham na direção da *escola de tempo integral* caracterizada por CAVALIÉRE (2009), bem como, ao reforçar o alto rendimento, se aproximam do modelo de *esporte na escola*, caracterizado por Caparroz (2005) e Vago (1996).

Estarão essas duas caracterizações em consonância com o que preconiza uma educação integral sócio-historicamente referenciada? Ou se aproximarão mais de uma concepção contemporânea?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou descrever e analisar documentos, textos acadêmicos, peças publicitárias e falas ilustrativas que, de alguma forma, possibilitassem melhor compreender o esporte em sua relação com a escola, partindo do processo de ampliação do tempo escolar de um programa existente no município do Rio de Janeiro – o Programa dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos, que se utiliza do esporte, em sua vertente de alto rendimento, como o objetivo principal de formação, como consta em seus objetivos, almejam formar o “alunos-atletas-cidadãos”.

A escolha do Programa dos GEOs como objeto de estudo se deveu ao fato de que vivemos um intenso debate sobre educação em tempo integral, e que as propostas dessa natureza vêm se consolidando, no país, principalmente pela utilização do esporte.

Compreendemos que o fenômeno esportivo se expressa na sociedade de três formas distintas: (i) na perspectiva do lazer, ligado ao lúdico e com objetivo do prazer; (ii) na sua forma hegemônica - o esporte de alto rendimento, ligado às comparações, competições, e trazendo consigo, portanto, algumas questões que pontuamos como negativas, como a violência e a sua resignificação, que é (iii) o esporte espetáculo, aquele apropriado pela indústria cultural, transformando-o de construção social e cultural em mercadoria, ou seja, colocando a cultura corporal a serviço do lucro.

Partimos do pressuposto de que se a escola produz práticas pedagógicas transformadoras, que não reproduzem a lógica capitalista, o esporte também poder ser parte dessas práticas que transformam diferentes tipos e níveis de realidade. Isso reforça a idéia de que, tal como a escola o esporte não serve, de forma absoluta, à reprodução da sociedade capitalista. (ASSIS, 2005).

A partir disso, e com a contribuição de diversos autores que discutem a relação do esporte com a escola, concluímos que a forma como este se expressa nesse ambiente também é através da sua forma hegemônica, o alto rendimento, não por uma regra, mas como vimos, mas por um projeto de viés liberal que instaura formas, criando possibilidades de ascensão social e uma propagação do esporte

como alívio da pobreza e da violência. A partir disso, pensamos em duas possibilidades de incidir nessa realidade, que rerepresentamos a seguir.

A primeira mantém a reprodução do esporte de alto rendimento também dentro da instituição escolar, naturalizando suas expressões e formas. Ou podemos optar por trabalhar com outra perspectiva, a do lazer, que não exclui mas minimiza a competição e pedagogiza as atividades físicas corporais, dentre elas as esportivas.

É nesse sentido que Vago (1996), discorrendo sobre a necessidade de não abdicar do esporte, afirma que devemos manter uma tensão permanente, disputando o sentido que, dele, vamos empregar na escola.

A idéia central que apresento para este diálogo é a de que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (p.4).

Essa tensão se mostra extremamente necessária, pois além de termos o esporte de alto rendimento no interior da escola, difundido por professores de educação física e até mesmo visto dessa forma por alunos, agora temos essa difusão de maneira institucional, com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro assumindo, por meio do programa dos GEOs, o aprofundamento dessa lógica, reproduzindo apenas o esporte "na escola".

Vimos como se desdobra o esporte de alto rendimento em espetáculo, apropriado por uma indústria cultural que tem objetivo no lucro. É nesse momento que percebemos a criação dos GEOs em um contexto em que sediamos os dois maiores eventos esportivos do planeta - a Copa do Mundo de Futebol e as Olimpíadas.

Tido como "legado" desses eventos, o GEO incorpora o esporte como alto rendimento quando seleciona os alunos a partir da destreza que estes demonstram para alguma modalidade, ou quando insere o treinamento de 10 horas por semana para alguma dessas modalidades esportivas em que os alunos se destacam.

Após inúmeras competições internas e externas, alguns de seus alunos que se destacaram conseguem bolsas de estudo em escolas particulares, o que é amplamente comemorado pelo corpo social da escola. Nesse sentido, nos

perguntamos: a proposta de formar um atleta na escola teria essa finalidade, de forma mais imediata?!

Como vimos, alguns profissionais criticam a falta de possibilidades após o término dessa fase escolar, pois a maioria dos alunos não conseguirá bolsas em escolas, o que poderia garantir um ensino de melhor qualidade, muito menos acesso a clubes para sua profissionalização e suposta ascensão econômica e social.

Portanto, essa perspectiva de esporte enquanto possibilidade de ascensão social contribui significativamente com a reprodução do esporte-espetáculo, perfazendo um ciclo para consumir e praticar o esporte de forma alienada.

Quando apresentamos as concepções de educação em tempo integral, constatamos que, em algumas delas, a escola ocupa o "tempo" do aluno, afastando o mesmo de um possível contato com a violência, com ênfase em sua vulnerabilidade psicológica, econômica e social; nesses casos, o tempo integral aproxima-se de uma concepção de educação que privilegia os aspectos de proteção integral.

A ampliação do tempo escolar, com a característica de proteção do aluno reflete e contribui para uma incorporação dos problemas sociais pela a escola, acreditando mudar a realidade do aluno mantendo-o em atividades abstratas, que servem mais para passar o tempo e que acabam por reproduzir o esporte da forma como acontece fora da escola.

Esse modelo de proteção parece buscar minimizar os impactos da desigualdade social, conseguindo pequenos avanços com uma minoria de alunos e não com todos, não apresentam a raiz da questão, o que traria condições favoráveis de conscientização ao universo dos alunos, e sim promovem as escassas oportunidades que poucos vão ter.

Na nossa compreensão, esse é o cenário ideal para o ideal liberal, pois não revela a origem dos problemas sociais, colocando a escola a serviço de minimizar suas conseqüências.

Analisando por esse viés, a prática esportiva profissional surge como uma possibilidade de ascensão econômica, podendo incidir substancialmente em sua vida; no entanto, pensamos que isso não pode balizar o objetivo do esporte dentro da escola. Nesse contexto, nos remetemos ao fato de que os alunos, após saírem

do GEO, ganham bolsas de estudo em escolas particulares. Seria esse o corolário almejado para uma escola pública de tempo integral?

Ainda em relação ao programa dos GEOs, não podemos nos esquecer de um de seus objetivos - descobrir e promover os “talentos esportivos”. A escola nesse contexto, ganha mais uma tarefa, pois além de ser trabalhado o esporte nas aulas de Educação física, ela precisa organizar e treinar times que vão competir nas modalidades dentro e fora da escola, com o modelo de esporte de alto rendimento. Como essa perspectiva de formar talentos contribui para a formação do aluno? Em qual perspectiva de formação os GEOs estarão balizando suas atividades esportivas?

Essas interrogações nos levam a uma reflexão crítica sobre essa proposta dos GEOs, que é uma diretriz documental pragmática, criada por meio de um decreto e alinhada a um modelo curricular advindo de organismos multilaterais. Para nós, o "aprender a ser" – tão propalado por esses organismos - assim como os "valores olímpicos e paralímpicos" trabalhados a partir da proposta de currículo com ênfase no esporte, ficam esvaziados de sentido material quando contrastados com o que realmente acontece na prática no chão da escola.

Não é a escola que deve se adaptar ao aluno, em relação à sua "potencialidade, habilidade e competência" - palavras que estão no cerne do programa analisado, mas sim a escola não abrir mão do seu espaço, do seu tempo que deve ser otimizado, porém para o trato educacional e não como forma de qualificar os “mais aptos em determinadas habilidades”.

Por esses objetivos e perspectivas estarem presentes no programa dos GEOs, é que inferimos que a concepção de educação integral em tempo integral balizada na proteção integral - a qual denominamos contemporânea - está contida no Programa dos Ginásios Olímpicos.

Esse tipo de ampliação do tempo escolar, de certa forma, se relaciona ao que Algebaile (2009) denomina de *robustecimento*:

É importante reafirmar, portanto, que o robustecimento de que procuro falar não implica "melhorias" ou "ganhos" para a escola. As novas "tarefas" que migram para ela não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento (p.329).

Essa afirmação nos leva a relacioná-la com o que vimos durante a pesquisa: Um programa que contemplou escolas de forma totalmente diferente das demais da rede, em nível estrutural, com aparelhos, espaços e número de profissionais compatíveis com um espaço educativo de qualidade, mas que não é capaz de absorver o debate sobre o esporte de forma a utilizá-lo efetivamente com outra perspectiva de formação. Ao contrário, reafirma seu papel em "descobrir talentos", como se fosse um clube. A escola adquire, assim, nos parece, novas tarefas, que não implicam a superação de seus limites, ou seja, o que parece ser uma possibilidade de ferramenta educacional, nada mais é que a conservação de velhas formas de ver e de entender o seu papel social.

Referenciamo-nos nas leis que regem a educação em geral, como LDB, PNE, FUNDEB, no tocante à ampliação para o tempo integral. Analisamos que mesmo ainda incipiente frente à demanda, tivemos uma importante demarcação de metas na legislação no que tange a discussão sobre educação em tempo integral, porém infelizmente não significa que essas metas serão alcançadas.

A partir disso, entendemos que a ampliação para o tempo integral, para ser eficiente, não basta efetivar o aumento do tempo de permanência do aluno ou somente construir uma legislação: é necessário refletir sobre tudo que envolve o ambiente escolar e aprofundar o debate sobre que tipo de homem queremos formar. Para isso, precisamos analisar onde se balizam as políticas de tempo integral que estão em vigor. Como nos chama a atenção Cavalière

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação (2009, p.61).

Apesar de o GEO ser um programa com escolas de excelente infraestrutura, a concretização da ampliação do tempo nos moldes como acontece hoje, nos leva a pensar se a escola precisa realmente “proteger”, ou lidar com questões que não

fazem parte de sua natureza específica em detrimento da parte pedagógica, que fica a reboque da proteção, fazendo o caminho inverso da tão sonhada qualidade emancipadora para a educação formal.

Nesse sentido afirmamos que precisamos mais do que leis que estabeleçam metas, muitas vezes não cumpridas, precisamos colocar em pauta o tipo de homem queremos formar para que a ampliação do tempo escolar não reproduza mais atividades que simplesmente preencham o tempo, mas sim, que questionem, e ajudem a transformar principalmente práticas tão consolidadas no ambiente escolar que freiam o desenvolvimento coletivo. Poderíamos dizer que a começar pelas práticas corporais esportivas, tão praticadas e ao mesmo tempo pouco problematizadas no seu trato pedagógico. Precisamos com urgência de uma escola pública, autônoma e democrática que tenha o propósito de formar alunos capazes de explorar todas as suas dimensões como seres humanos, somente assim daremos sentido a tanto trabalho e aos anos que passamos em função da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro : Lamparina, Faperj, 2009.

ASSIS, S. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica.**- 2º Ed.- Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade:** a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, V. "**A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista**". Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, vol.7, nº2, pp.62-68 1986.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução.** Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação Física e Desportos.1997.

_____. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

_____. **Pesquisa (ação) e prática pedagógica em educação física. Coleção cotidiano escolar** – A educação física no Ensino Fundamental (5º/8º séries). Natal: Paidéia, Brasília: MEC, v. 1, n. 1, p.7-22, 2005.

_____. In **Esporte de rendimento e esporte na escola/** Marco Paulo Stigger e Hugo Lovisolo (orgs.)- Campinas, SP. Autores Associados, 2009.- Coleção Educação Física e Esportes.

BOURDIEU, P. **Como é possível ser esportivo? Questões de sociologia.** Rio de Janeiro, Marco Zero, p. 136-153.1983.

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil.** In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002a.v. 1, p. 93-111.

_____, A. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____.**Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral,** Revista Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

_____.**Educação Integral como política especial na educação brasileira.** In: Educação Integral, história, políticas e práticas/ organização Lígia Martha C. da Costa Coelho editora Rovellet 2013.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha; MAURICIO, Lucia Velloso. **"Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e**

escola". In: ROMANELLI, G; NOGUEIRA, M.A; ZAGO, N (orgs). *Família & Escola: Novas perspectivas de análise*. Petrópolis, Vozes, 2013.

CAPARROZ, F. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. - 2º ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: Percursos, paradoxos e perspectivas**. 1999 – Tese de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campi.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAIM, A. **A bola e o chumbo: Futebol e Política nos anos de chumbo da Ditadura Militar Brasileira**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2014.

COELHO, L. M. C. da C. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro : FAPERJ 2009.

_____ **História(s) da educação Integral**, Revista Em Aberto, Brasília, v. 2

_____, L. M. C. da C.; PORTILHO, D. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.v. 1, p. 89-100. 2, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COMPÈRE, M.M. **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: Economica; INRP, 1997.

DARIDO, S; SANCHES NETO, L. **O contexto da Educação Física na escola**. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1969.

ELIAS, N. **Sobre o tempo** 1998.

_____.(1992b) "**A dinâmica do desporto moderno: notas sobre a luta pelos resultados e o significado social do desporto**" In Elias, Norbert e Dunning, Eric. *A busca pela excitação*. Lisboa: Difel, pp.299-325.

FIORIN, C. M. **A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70**. 2002. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

GALLO, S. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GHIRALDELLI, J. Paulo. **História da educação brasileira** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, E. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**, Campinas SP. Editora Alínea 2001.80p.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

HOBBSBAWM, E. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1962.

HARGREAVES, A. In (Org).Maurício, L.V. **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo/ 1º ed.**-Rio de Janeiro: Ponteiro : FAPERJ: 2014.

HUSTI, A. **Dynamique du temps scolaire**. Paris: Hachette, 1999.

KUNZ, E. **Transformação didático- pedagógica do esporte**. Ijuí, Unijuí.1994.

LAKATOS, E. MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MACIEL, A. L. S; BORDIN, E. M. do B. **Múltiplos olhares sobre tecnologias sociais: pesquisas e práticas sociais**-Porto Alegre : FIJO 2013.

MACIEL, L. **Educação integral em tempo integral: concepções e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Cabo Frio - RJ. 195 fl.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNUIJQNEoyR2QwWnc/edit>>. Acesso em 11 outubro. 2015

MARX, K, **O capital**, volume 1. Editora Nova Cultural, 1985.

MARX, K e ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 2º ed. São Paulo : Moraes, 1992.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Editora Boitempo, 2012.

MILITÃO, S. C. N. **Fundeb, mais do mesmo?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011

MAURÍCIO, L.V. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita** In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112-132.

MÓL, S. **Programa Mais Educação: mais de qual educação?** Dissertação do Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, MG 183 fl. 2015.

MORAES, J.D. **Educação integral: uma recuperação do conceito libertário.** In COELHO L.M.C *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis RJ: DP et Allii; Rio de Janeiro : FAPERJ 2009.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 3ª Ed. São Paulo: Edusp, 2009.

NUNES, C. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 190-200.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física** – São Paulo : Brasiliense, 2011.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito.** Editora Alínea 2000.

PARENTE, C. M D. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

_____. **A construção dos tempos escolares.** *Educação em revista*, Belo Horizonte v.26 n.02 p.135-156. ago 2010.

PARO, V.H **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade.** In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Niterói: DP et Allii, 2009.v. 1, p. 13-20.

PINHEIRO, F. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte.** 1 ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROCHA, A. P. e LOMBARDI, J.C. **Escola Comuna P.N Lepeshinskiy e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da Educação Soviética.** In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História,

Sociedade e Educação no Brasil " João Pessoa -PB, *Anais Eletrônicos*: agosto de 2012.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas -SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, J.A; SILVA, K.N. **Educação integral no Brasil de hoje** -1º ed. Curitiba, PR:CRV,2012.

SOARES, et all, **Metodologia do ensino de Educação Física**. – Editora Cortez (1992).

SOARES, C.L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 3 edição- Campinas, autores associados 2004.

SOUSA PINTO, J.M. **O tempo e a aprendizagem**. Porto: ASA, 2001.

STIGGER, M. P. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas, SP. Autores Associados, (Coleção Educação física e esportes).2005.

STIGGER, M.P; LOVISOLO H. **Esporte de rendimento e esporte na escola** – Campinas, SP: Autores Associados 2009.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

TESTU, F.; FOTINOS, G. **Aménager le temps scolaires**. Paris: Hachette, 1996.

TUBINO, M. **Dimensões sociais do esporte**. 3 ° Edição. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

VAGO, T. M. **O “esporte na escola “e o “esporte da escola”**: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Movimento, Porto Alegre, Esef- UFRGS, n 5, pp4-17. 2006.

WALLERSTEIN, I. **Após o liberalismo: em busca da reconstrução do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Referências Documentais

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 4 set. 2015.

BRASIL. **EDITAL n°1 SECAD/MEC**, de 16/04/2008.MEC/FNDE:Brasília, 2008c.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 17 nov. 2015

BRASIL. Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de novembro 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014

BRASIL. Lei n. 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 de julho 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 4 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação - Manual passo a passo**. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015. BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação- Rede de Saberes Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: MEC, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2015.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007e. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 Out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 96p.

Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO 21 de novembro de 1978.

DELORS, Jacques. (Coord.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 7.ed. rev. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Planejamento a próxima década, conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. (MEC/SASE) 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, MEC 2009.

Rio de Janeiro, Diário Oficial decreto Nº 32672 de 18 de Agosto de 2010, Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Ano XXIV • No 105 • Rio de Janeiro Quinta-feira, 19 de agosto de 2010.

Rio de Janeiro, Diário oficial 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. Ano XXVI • No 4 • Rio de Janeiro Terça-feira, 20 de março de 2012.

Rio de Janeiro, Diário oficial decreto N.38954 de 17 de Julho de 2014. As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelo Programa Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características. Ano XXVIII • No 84 • Rio de Janeiro Sexta-feira, 18 de Julho de 2014.

Anexo

Anexo 1 (Panfleto de divulgação)

Como fazer a matrícula para o GEO



A inscrição para a matrícula para o Ginásio Experimental Olímpico será feita pelo site www.matriculadigital.rioeducarj.gov.br, no período de 25 de outubro a 25 de novembro de 2011.

- ▶ Os interessados devem escolher o **GEO Juan Antonio Samaranch**, em Santa Teresa, como a primeira opção.
 - ▶ É válido lembrar que o aluno que optar por essa unidade terá que estudar em tempo integral e será convidado a ir à escola, em dia e horário marcados, junto com os pais, para conhecer um pouco mais sobre o projeto.
 - ▶ Só poderão participar do GEO alunos do 6º ao 8º anos, que estudem em escolas públicas há dois anos, no mínimo, e que não possuam defasagem idade/série de mais de um ano.
 - ▶ O aluno, ao escolher estudar nessa unidade, terá que ter aptidão física para o esporte e será convidado para fazer um teste de habilidade física, cuja data será informada no ato da matrícula.
 - ▶ Caso a criança não se classifique nos testes físicos para entrar no GEO, ela será alocada nas demais opções ou ficará na escola de origem, caso só tenha solicitado o GEO.
- ▶ Para efetuar a inscrição para a matrícula, basta acessar o site e preencher o formulário. É preciso estar com o endereço de correspondência completo, inclusive o número do CEP, e responder às perguntas do questionário obrigatório para a matrícula, com bastante atenção. Veja o questionário obrigatório na página 7.

Em 2013, mais quatro unidades do GEO serão lançadas.



6

Questionário Obrigatório para a Matrícula

- 1) O aluno tem disponibilidade para estudar em período integral, em Santa Teresa?
R:
- 2) O aluno possui algum problema crônico de saúde, que inviabilize a prática esportiva?
R:
- 3) O aluno pratica esportes?
a) Sim b) Não
- 3.1) Com que frequência?
a) até 2x por semana
b) até 3x por semana
c) 4x ou mais por semana
- 4) O aluno tem vontade de praticar diversos esportes na escola?
a) Sim b) Não
- 5) O aluno já participou dos Jogos Estudantis?
a) Não b) Sim
- 5.1) Ficou classificado entre os 3 primeiros colocados?
a) Não b) 3º c) 2º d) 1º
- 6) O aluno tem interesse em continuar participando dos Jogos Estudantis?
a) Sim b) Não
- 7) O aluno é atleta federado?
a) Sim b) Não
- 8) O aluno terá disponibilidade para fazer viagens?
a) Sim b) Não

