

UNISINOS
MESTRADO PROFISIONAL EM GESTÃO EDUCACIONAL



A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL

SOBRE UM CERTO MODO DE SER E
AGIR NAS ESCOLAS JESUÍTAS

RAFAEL LOURES DOS REIS BELLEI

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

RAFAEL LOURES DOS REIS BELLEI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL:
SOBRE UM CERTO MODO DE SER E AGIR NAS ESCOLAS JESUÍTAS**

São Leopoldo

2020

Rafael Loures dos Reis Bellei

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL:
Sobre um certo modo de ser e agir nas escolas jesuítas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^a Dr^a Laura Habckost Dalla Zen

São Leopoldo

2020

B439e Bellei, Rafael Loures dos Reis
A Educação Física na perspectiva da formação integral: sobre um certo modo de ser e agir nas escolas Jesuítas / Rafael Loures dos Reis Bellei

99 p. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós- Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Porto Alegre, 2020.

Orientadora: Prof^a Dr^a Laura Habckost Dalla Zen

1. Educação Física 2. Formação integral 3. Pedagogia e Inaciana 4. Ensino Médio
I. Zen, Laura Hackbost Dalla II. Rede Jesuíta de Educação III. Título

Rafael Loures dos Reis Bellei

**A EDUCAÇÃO FÍICA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL:
Sobre um certo modo de ser e agir nas escolas jesuítas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 07 de julho de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Laura Habckost Dalla Zen (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof^o Dr^o João Batista Storck – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof^a Dr^a Patrícia Grasel – Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ

Dedico este trabalho às pessoas mais especiais da minha vida, que sempre vibram com minhas conquistas e que, de certa maneira, sofreram com minhas ausências nos momentos dedicados a este trabalho.

Àquelas que sempre me dão força e são a razão do meu existir: minha amiga, companheira e esposa Quel, a qual devo quase tudo, e nossas filhas Bella e Liz, meus anjos, minhas estrelas que me guiam. Amo muito vocês!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois O solicitei em diversos momentos que pareciam árduos demais para a conclusão do trabalho.

Agradeço à Rede Jesuíta de Educação, em especial ao Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, não só pela oportunidade do Mestrado, mas por toda minha formação acadêmica, humana e espiritual. Afinal pertenço a este lugar desde meus três anos de idade.

Ao Padre Sérgio e ao Juceme, que me oportunizaram e me incentivaram a buscar com mais profundidade meus estudos e minhas inquietações.

Aos meus amigos do setor de Educação Física do Colégio, por serem companheiros de luta, por acreditarem em uma maior valorização da mesma, dada a sua importância na formação dos estudantes; em especial, ao Dario e ao Arthur: cada um deles sabe de sua importância.

Aos amigos da Unidade II do Colégio, que sempre me deram suporte e apoio para que este trabalho fosse possível.

À direção do Colégio dos Jesuítas, personalizadas pelo Padre Mário e pelo Padre Robson, que sempre auxiliaram e deram total suporte para que, nos momentos mais difíceis, eu tivesse a tranquilidade para concluir meus estudos.

Aos meus amigos da turma do mestrado, pelo carinho, caronas, conversas e troca de experiências nas semanas de imersão que tivemos em São Leopoldo; em especial, ao meu amigo Welerson, companheiro nas viagens de carro e de avião entre Juiz de Fora – Rio e Rio – São Leopoldo, onde dividíamos nossas angústias, saudades, alegrias e conquistas.

Aos professores do Mestrado: todos tiveram sua parcela de contribuição em minha caminhada.

À minha orientadora, Laura, sempre compreensiva com os prazos, sempre certa nos apontamentos, sempre dando liberdade às minhas escolhas e me encorajando a buscar o MAGIS; sobremaneira sempre me acolhendo e compreendendo minhas dificuldades e limitações, fossem elas, profissionais, pessoais e/ou acadêmicas.

Aos meus companheiros e amigos professores de maneira geral, desde a faculdade e por onde passei profissionalmente. Cada um teve uma parcela de contribuição no profissional que sou hoje.

Ao meu amigo Thiago Barreto, que me inspira mais do que imagina com sua disciplina, solidariedade, militância e amor à docência.

A todos os meus amigos que, mesmo indiretamente, contribuíram, seja compreendendo momentos de ausências ou motivando-me para que não desistisse.

Enfim, à minha família de forma geral, em especial aos meus pais, Antônio Carlos e Maria Lúcia, minha sogra, Lucimar, e meus irmãos, Fabio, Pedro e Mariana, por serem minha base forte.

Purificar o melhor do homem através do trabalho, do estudo, da prática da solidariedade contínua com o povo e com todos os povos do mundo; desenvolver ao máximo a sensibilidade, até o ponto de sentir-se angustiado quando em algum canto do mundo um homem é assassinado e até o ponto de sentir-se entusiasmado quando em algum canto do mundo se levanta uma nova bandeira de liberdade.

Che Guevara

RESUMO

O presente estudo é fruto de uma inquietação que surgiu do trabalho concreto, isto é, no chão da escola: qual o papel da Educação Física na formação integral dos estudantes em colégios da Rede Jesuíta de Educação? Diante deste questionamento e mediante uma base teórica fundamentada nos princípios da Pedagogia Inaciana e, também, em autores críticos dos campos da Educação e da Educação Física, desenvolveu-se uma pesquisa com os professores da disciplina que atuam no Ensino Médio em escolas da Rede. A partir da aplicação de um questionário online, foi possível contar com uma representatividade relevante, considerando as diferentes regiões do país em que essas escolas estão localizadas. Por meio da análise dos dados coletados, foram estabelecidas relações entre o discurso da formação integral, tão caro às instituições inacianas, e a prática cotidiana das aulas de Educação Física na Rede. Sem a pretensão de esgotar o assunto, compreende-se que há espaço para se avançar nos programas de Educação Física do Ensino Médio neste contexto, em especial no que se refere: (i) ao trabalho com a cultura corporal, indo de encontro à “docilização dos corpos” e investindo nas possibilidades do sujeito, em direção à integralidade da formação; (ii) às diferentes dimensões possíveis de serem exploradas mediante conhecimentos da Educação Física, a exemplo da filosófica, da econômica e da histórica; (iii) e ao próprio lugar que a disciplina ocupa nos colégios, tendo em vista, entre outros aspectos, a organização das aulas, os turnos de ocorrência, o número de aulas semanais e, ainda, as questões de gênero. Ao articular estes pressupostos, organizados por meio dos dados obtidos, ao referencial teórico da investigação, sintetizou-se uma espécie de “plano de ensino estratégico para a área”, o qual poderá ser capilarizado junto ao conjunto de escolas que compõem a Rede Jesuíta de Educação.

PALAVRAS CHAVE: Formação Integral. Pedagogia Inaciana. Educação Física.

RESUMEN

Este estudio es el resultado de una preocupación que ha surgido del trabajo concreto, es decir, en el suelo escolar: ¿cuál es el papel de la Educación Física en la formación integral de los estudiantes en las escuelas de la Red de Educación Jesuita? Ante este cuestionamiento establecido en una base teórica basada en los principios de la pedagogía ignaciana y, también, en autores críticos de los campos de la educación y la educación física, se ha desarrollado una investigación con maestros de la asignatura que trabajan en la escuela secundaria en las escuelas de la Red. A partir de la aplicación de un cuestionario online, fue posible tener una representación relevante, considerando las diferentes regiones del país donde se encuentran estas escuelas. A través del análisis de los datos recolectados, se han establecido relaciones entre el discurso de la formación integral, tan estimado por las instituciones ignacianas, y la práctica diaria en las clases de educación física en la red. Sin la intención de agotar el tema, se entiende que hay espacio para avanzar en los programas de Educación Física de la Escuela Secundaria en este contexto, especialmente con respecto a: (i) trabajar con la cultura corporal, cumplir con el "docilización de los cuerpos" e invertir en las posibilidades de la asignatura, hacia la integralidad de la formación; (ii) las diferentes dimensiones que se pueden explorar a través del conocimiento de la Educación Física, como lo filosófico, lo económico y lo histórico; (iii) y el lugar que ocupa la asignatura en las escuelas, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, la organización de las clases, los turnos de ocurrencia, el número de clases semanales y, también, las cuestiones de género. Al articular estas premisas, organizadas a través de los datos obtenidos, en el marco teórico de la investigación, se ha sintetizado una especie de "plan estratégico de enseñanza para el área", que podría extenderse al conjunto de escuelas que conforman la Red Jesuita de Educación.

PALABRAS CLAVE: Formación Integral. Pedagogía Ignaciana. Educación Física.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cadeia de Pensamento	17
Quadro 2: Distribuição dos Colégios por Região do Brasil	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de conhecimento sobre o PEC	72
Gráfico 2: Número de Colégios / organização das turmas	75
Gráfico 3: Número de Colégios / aulas semanais presentes no currículo	76
Gráfico 4: Número de Colégios / turno das aulas	77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Frustração, autoconhecimento e uma certeza	14
1.2 Da trajetória como estudante e professor ao problema de pesquisa	16
2 FORMAÇÃO INTEGRAL	20
2.1 Resgate histórico da Educação Integral: aqueles que deixaram legado	20
2.2 Formação Integral na perspectiva da Pedagogia Inaciana	26
2.3 Formação Integral no PEC	31
3 FORMAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO	34
3.1 A educação no contexto da globalização e do neoliberalismo	35
3.2 Reforma do Ensino Médio e Formação Integral	38
4 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	43
4.1 Educação Física na escola: pelos meandros da história	44
4.2 Educação Física na BNCC	51
5 METODOLOGIA	54
5.1 A Educação Física na Rede Jesuíta de Educação	55
5.2 Estratégias de coleta e análise de dados	59
5.3 Organização e envio dos questionários	61
6 O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO: DO DISCURSO À EMPIRIA DO COTIDIANO	63
6.1 Da especificidade da Educação Física	63
6.2 O saber pedagógico	67
6.3 Integralidade da formação.....	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE 1	92
APÊNDICE 2	93
ANEXO 1	98
ANEXO 2	99

1. INTRODUÇÃO

Cena 1: Estruturação da grade curricular do 1º ano do EM

- *Em qual horário iremos inserir as aulas de Educação Física?*
- *No último horário acredito ser melhor!*
- *Mas existe uma **justificativa pedagógica**?*
- *Não sei, mas estou querendo evitar que os alunos voltem para a sala de aula muito agitados e suados!*

Cena 2: Preparação para a reunião de pais

- *Temos que realizar a reunião de pais semana que vem, porém ela tem que acontecer no período das aulas, porque queremos **todos os professores** presentes para que possam dialogar com os responsáveis!*
- *Mas como conseguiremos? Com quem os alunos ficarão? Não podemos dispensá-los!*
- *Os alunos ficarão sob a responsabilidade dos professores de Educação Física.*

Cena 3: Trecho da fala do personagem Alvy Singer, interpretado por Woody Allen no filme “Annie Hall” (1977)

Eu lembro do grupo de professores da nossa escola pública. Sabe, as pessoas diziam: “quem não sabe fazer, dá aula, e aqueles que não sabem ensinar, dão aula de Educação Física”. E, é claro, aqueles que não sabiam fazer nada, trabalhavam na nossa escola.

O discurso da Educação Integral vem ganhando força desde meados do século passado, impulsionado principalmente por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. No entanto, é no início da última década que ele recebe os holofotes, muitas vezes como destaque em Projetos Político-Pedagógicos escolares e em propostas de políticas públicas educacionais, a exemplo do Programa Mais Educação do Governo Federal, vigente desde 2007.

Na área educacional da Companhia de Jesus a concepção de Educação Integral é estruturante de todo o processo educativo, tendo a sua origem na Ratio Studiorum de 1599. Atualmente, esta concepção vem iluminando o agir educacional jesuíta através dos documentos, Características da Educação da Companhia de Jesus e, Pedagogia Inaciana uma Proposta Prática.

Na presente investigação, particularmente, optou-se por se abordar a temática relacionando-a à Educação Física escolar. Por ser um componente curricular muitas vezes tratado em segundo plano, embora central ao se considerar a integralidade da

formação do estudante, objetiva-se colocar sob suspeição o papel que a Educação Física ocupa na educação brasileira e, de modo particular, na Rede Jesuíta de Educação, tendo em vista a Formação Integral do aluno. Neste caso, a noção de integralidade da formação ficaria circunscrita ao discurso quando confrontada com a empiria escolar?

A motivação para o estudo, por sua vez, emergiu dos enfrentamentos vivenciados durante os mais de dez anos como professor de Educação Física, tanto na rede pública quanto na rede privada de educação. Sempre presenciei discursos – principalmente por parte dos gestores escolares – sobre a importância que a Educação Física possui na formação dos alunos, porém, igualmente, sempre experimentando as mais diversas formas de desvalorização da mesma, no próprio contexto educacional. Situações como as compartilhadas nas cenas iniciais acontecem com frequência no cotidiano da escola, o que, à primeira vista, sugere uma contradição entre o discurso e a prática. É sobre essa suposta contradição que pretendo lançar luz neste trabalho.

1.1. Frustração, autoconhecimento e uma certeza

No princípio, ao ingressar na Universidade Federal de Juiz de Fora para cursar Educação Física, meus objetivos eram bem claros em relação ao que me movia e me motivava: trabalhar com futebol profissional. Para alcançar esse objetivo, sabia que deveria passar pelas chamadas “escolinhas de futebol”, depois, possivelmente, pelas categorias de base de algum clube para, só então, almejar ao futebol profissional propriamente dito. A cada semestre que passava, porém, principalmente em razão da conversa com alguns professores, entendia que seria muito difícil alcançar minha meta: primeiro, porque os professores diziam ser um campo de atuação muito restrito, tendo em vista o número de clubes de futebol profissional com boa estrutura no Brasil; segundo, porque precisaria, necessariamente, abrir mão de algo que, para mim, sempre foi tão caro, a proximidade de amigos e familiares. Como, em Juiz de Fora, havia apenas um clube de futebol profissional e o mesmo não dispunha de grande estrutura, a saída da cidade, neste caso, era um imperativo.

Ao mesmo tempo em que fui sendo desacreditado pelas circunstâncias que se apresentavam, fui descobrindo outras possibilidades de atuação profissional, instigado, “simplesmente”, pela vontade de transformar. Participei, na Educação

Básica, do movimento estudantil – o que foi de grande valia na minha formação de base –, entretanto, no Ensino Superior, tinha mantido uma certa distância de movimentos desta natureza. Acredito que à época entendia que minha participação poderia atrapalhar a formação acadêmica.

No entanto, não consegui me distanciar por muito tempo, e acabei me envolvendo indiretamente, através de encontros, congressos, ações, entre outros espaços, que acabaram por despertar o sentimento de que precisava fazer algo que tivesse sentido, que fosse importante para a sociedade, que ajudasse a transformá-la. Daí começou, de fato, meu interesse pela educação.

Através da disciplina Didática da Educação Física, em que tratamos, inicialmente, do histórico da Educação Física escolar, tive meu primeiro contato com autores críticos do campo da Educação, como Paulo Freire, Demerval Saviani, István Mészáros e Boaventura de Souza Santos. Discutíamos, também, sobre muitas metodologias, chamadas também de “tendências da Educação Física escolar”, baseadas nos estudos desenvolvidos por estes e outros autores. A partir das teorias críticas da Educação, uma possibilidade de transformação da sociedade naquele momento me tocava. Afinal, como o próprio Paulo Freire dizia: “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Impulsionado por esta perspectiva, embreie-me nos estudos sobre Educação e Educação Física, dediquei-me ao máximo nos estágios das práticas de ensino supervisionados, realizados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, e, por dois semestres, exerci a função de monitor da disciplina Didática da Educação Física. Ao chegar no sexto período de faculdade, optei por cursar um semestre de Pedagogia da UFJF – já que é permitido a realização de disciplinas em outros cursos da Universidade, desde que a disciplina em questão possua vaga. Esta experiência, por sua vez, resultou em enriquecimento acadêmico, político, técnico e pessoal de grande valia. As discussões em disciplinas como a de Currículo, por exemplo, eram de altíssimo nível, assim como na disciplina de Políticas Públicas em Educação.

O crescimento pessoal veio também, paradoxalmente, no enfrentamento do pré-conceito que alguns professores e alguns colegas tinham com um estudante do curso de Educação Física, tal como retratado no trecho do filme “Annie Hall”, descrito no início do capítulo. Aqui, faço *mea culpa*, pois muitos estudantes parecem reforçar

o que algumas pessoas entendem por ser uma faculdade de Educação Física: um local de aulas práticas, onde se aprende a jogar todos os esportes e os livros são dispensáveis, sendo que as discussões ficam circunscritas às regras desses esportes e, normalmente, onde se formam atletas frustrados.

Trata-se de um senso comum, muitas vezes reproduzido e afirmado por discursos sem argumentos. Naquele semestre, vivi um dos maiores enfrentamentos pessoais da minha vida: precisei conquistar espaço em um contexto no qual meu curso era extremamente desvalorizado. Através de muito estudo, consegui o respeito de todos e, mais do que isso, finalizei o semestre tendo ainda mais certeza de que a docência fazia parte dos meus planos futuros.

1.2. Da trajetória como estudante e professor ao problema de pesquisa

Meus estudos na Educação Básica foram em uma escola da Rede Jesuíta de Educação. Como antigo aluno, mantive o contato com o Colégio desde que concluí o Ensino Médio em 2002 e, já licenciado em Educação Física, comecei a nutrir um certo desejo em retornar a este espaço como professor. Entretanto, meus primeiros passos na docência pareciam cada vez mais distantes desta aspiração. Passei em dois concursos públicos de prefeituras municipais para professor de Educação Física do Ensino Fundamental: o primeiro, para uma cidade do interior do estado de Minas Gerais chamada Carandaí; o segundo, seis meses depois, para uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, chamada Três Rios. Por dois anos e meio dividi minha semana entre essas duas cidades, além dos finais de semana em casa. Quando, ao final do ano de 2009, fui aprovado no concurso público da cidade de Juiz de Fora, também como professor de Educação Física, decidi, então, pela exoneração na cidade de Carandaí, devido à distância maior, mantendo-me em Três Rios até o início de 2017.

Permito me alongar um pouco mais em relação ao meu trabalho na cidade de Carandaí, uma vez que este foi meu primeiro emprego como professor depois de formado. Tenho um carinho muito grande por todos os colegas de trabalho, alunos e amigos que fiz ao longo dos dois anos e meio em que lecionei na Escola Municipal Abelard Pereira. Ingressei na instituição muito jovem, com 22 anos, tendo como sonho transformar o mundo através de grandes realizações, e saí, posso dizer, um homem

de 24 anos, com o sonho de transformar o mundo através de pequenos atos, mediante muito trabalho e dedicação.

Retornando a Juiz de Fora, comecei a vislumbrar outras possibilidades, que ficaram distantes neste período em que passava boa parte do tempo dentro dos ônibus interurbanos e interestaduais. Retomar os estudos e almejar outras possibilidades de trabalho, inclusive a de lecionar no colégio onde me formei, acabaram por gerar possibilidades outras na vida pessoal, como casar e ter filhos.

Em meados de 2010, recebi uma ligação do Colégio dos Jesuítas, convidando-me para participar de um processo seletivo – sempre deixava meu currículo atualizado na secretaria da escola. E, assim, ainda no final de 2010, mais precisamente no dia 01 de novembro, segunda-feira, inicio minha trajetória na Rede Jesuíta de Educação como professor. Nunca escondi de ninguém que realizei meu sonho profissional muito cedo; afinal, tinha apenas 25 anos na época. Contudo, isso nunca me desestimulou, pelo contrário: sinto-me motivado a entrar, diariamente, em uma instituição pela qual tenho tanto carinho e admiração por tudo o que ela já me proporcionou, como aluno e hoje como professor.

Desde então, me dediquei cada vez mais ao Colégio, não somente com meu tempo, mas também com estudos. Em função disso, de certa forma, voltou o interesse de me aprofundar em aspectos pedagógicos, interesse aguçado na época da faculdade, tal como assinalado anteriormente. A lembrança de um professor da faculdade e de nossas conversas vieram à tona. Sempre discutíamos sobre uma possibilidade de continuidade dos meus estudos através de um mestrado após a graduação. Todavia, para isso, o mesmo professor dizia que, no mundo ideal, todos deveriam, após completar o Ensino Superior, ir para o “chão da escola”, para que, por meio da prática cotidiana, surgissem problemas que despertassem um interesse de pesquisa. Somente depois disso, apontava ele, dever-se-ia retornar para o mundo acadêmico, preferencialmente por meio de um mestrado. Este movimento, que interpreto ser a práxis, deixaria a pesquisa mais “cheia de sentido”, assim como seu resultado, provavelmente, produziria uma prática mais potente e qualificada.

Inspirado nas lembranças oriundas destas conversas e impulsionado pelos diretores à época do Colégio dos Jesuítas, comecei a colocar no papel algumas situações que me incomodavam dentro do que observava no dia-a-dia da escola. Em meio a este cenário, em 2016, é publicado o PEC (Projeto Educativo Comum) pela Rede Jesuíta de Educação, que tem entre seus objetivos o de repensar a prática

pedagógica perante todo o processo educativo, assim como o de reposicionar as escolas da Rede, tornando-as referência de aprendizagem integral. Para a implementação destes e de outras tantas intencionalidades, os colégios deveriam passar por duas etapas: a primeira seria a de confrontar as orientações do PEC com a realidade local, elaborando, assim, um plano de ação a ser implementado posteriormente. Esta etapa foi concluída no final do ano de 2016, dando início, em 2017, à segunda etapa, que seria colocar em prática o que fora definido por cada Unidade.

Uma das ações elencadas, em 2016, pelo Colégio dos Jesuítas foi a de repensar a Educação Física, assim como as práticas esportivas em geral – aqui separamos a aula de Educação Física (curricular) das atividades esportivas (extracurriculares) –, atentando-nos ao contexto atual de educação e à Formação Integral dos alunos. Retomando, então, minhas anotações e mesmo minhas angústias frente a este componente curricular, percebi que tudo acabava girando em torno de uma questão central: a desvalorização da disciplina. Vivíamos um momento no qual a Formação Integral era colocada como protagonista de todo o processo, mas, contraditoriamente, a Educação Física, tão cara a essa formação que visa à totalidade do ser humano, continuava sendo um coadjuvante, por vezes quase descartável.

O incômodo, então, tal como ensinado pelo meu professor de faculdade, deixa de ser apenas uma anotação para se converter em objeto de estudo. Nesse sentido, ao considerar que a Formação Integral do sujeito é cara às escolas da Rede Jesuíta, pergunto: qual o papel ocupado pela Educação Física neste processo? A partir do questionamento inicial, organizei meu problema de pesquisa por meio da cadeia de pensamento expressa abaixo, começando pela justificativa/hipótese, o problema/objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e o corpus empírico da pesquisa:

Quadro 1 - Cadeia de Pensamento

Se é verdade que a Educação Física tem um papel importante na educação, principalmente na perspectiva da formação integral, proponho-me a investigar:

o lugar ocupado pela disciplina nas escolas jesuítas, notadamente nas primeiras décadas do século XXI, buscando:

* compreender as práticas pedagógicas que balizam as aulas de Educação Física nas escolas analisadas;
* relacionar essas práticas com os princípios da Pedagogia Inaciana;
* e propor aos gestores uma intervenção para fortalecer o papel da Educação Física na perspectiva da formação integral,

por meio da realização de um questionário com professores de Educação Física de escolas da RJ e posterior “acareação entre a esfera das ideias pedagógicas”, pautadas, neste caso, pela Pedagogia Inaciana, “e a empiria escolar”.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No capítulo um, que versa sobre Formação Integral, no primeiro momento, é feito um breve resgate histórico da Educação Integral no mundo e no Brasil, trazendo discussões empreendidas por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, entre outros autores. Em um segundo momento, a Formação Integral é abordada na perspectiva da Pedagogia Inaciana, resgatando documentos importantes em toda a trajetória da Companhia desde sua fundação. O capítulo finaliza ao trazer o que o PEC da Rede Jesuíta compreende como Formação Integral.

No capítulo seguinte, a discussão aborda a mercantilização da educação no século XXI e suas implicações na Formação Integral do sujeito. O capítulo é complementado tendo como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, ao se debruçar sobre o modo como a Educação Física é referenciada no documento.

No terceiro capítulo, a Educação Física como componente curricular ganha protagonismo. Um breve histórico da Educação Física escolar no Brasil é realizado, desde suas influências pelos médicos higienistas, passando pelos militares e desembocando nas teorias críticas de educação. Na segunda parte deste capítulo, são estabelecidas relações entre a disciplina de Educação Física e a ideia de Formação Integral. O capítulo metodológico, por sua vez, descreve o contexto da pesquisa, assim como o caminho adotado pela mesma. À continuação, são apresentadas as análises construídas a partir dos dados obtidos pelos questionários, bem como as considerações finais e a proposta de intervenção fruto da investigação.

2. FORMAÇÃO INTEGRAL

2.1. Resgate histórico da Educação Integral: aqueles que deixaram legado

Na perspectiva da educação, ao utilizarmos o termo “Formação Integral” ou “educação integral¹”, referimo-nos à intencionalidade em garantir uma aprendizagem completa do educando, ou seja, em todas suas dimensões: cognitiva, social, afetiva, ética, emocional e física. De acordo com Moll, Almeida e Posser (2016, p. 112):

[...]ela assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural, moral, ético e humano científico produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações.

Porém, no percurso histórico percorrido pela educação, diversas ideologias se apropriaram do termo. Como afirma Coelho (2009, p. 85), “historicamente, as reflexões sobre uma Formação Integral mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos”. Contextos sociais dos mais diversos, em tempos e conjunturas das mais díspares possíveis, foram permeados pela discussão da integralidade na formação do ser humano.

A Paidéia grega, em seu conceito mais abrangente, segundo Jaeger (1994, p. 335), englobava “o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais [...]” do homem. Podemos perceber o quanto esta noção se aproxima da Educação Integral, entendida como formação da mente, do corpo e do espírito. Ainda dialogando com Jaeger (1994), a concepção grega de formação humana é ampla e equilibrada, no sentido de não hierarquizar as aprendizagens. De maneira oposta, coloca as diversas aprendizagens – cognitiva, social, espiritual e física – como complementares e igualmente importantes na completude que forma, de modo integral, a pessoa.

Permitimo-nos agora um “salto” histórico, até chegarmos ao século XVIII, mais precisamente após a Revolução Francesa, quando o discurso da Educação Integral é

¹ É imperativo que façamos a diferenciação entre “educação integral” e “educação de tempo integral”. A educação de tempo integral é a oferta do ensino para o estudante por um tempo maior de permanência na escola, o que não quer dizer que este tempo maior garanta uma educação integral. Para aprofundar neste assunto, ver Gonçalves (2006).

retomado de forma notória, impulsionado pela constituição da escola pública e da perspectiva jacobina de formação do homem completo. Os jacobinos, através da instituição pública de ensino para todas as crianças, propõem uma Educação Integral, a partir da perspectiva de que “formar o homem completo significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO, 1996, p.159).

Mais tarde, são os ideais libertários que forjam as bases para uma Educação Integral em consonância com o movimento anarquista. Estes, entendiam a Educação Integral como sendo “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional, e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 88). Não nos cabe, aqui, detalhar o movimento, porém é importante ressaltar o quanto alguns de seus protagonistas, como Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure influenciaram o pensamento da pedagogia libertária no Brasil nas primeiras décadas do século XX (KASSICK, 2008).

Como dito anteriormente, a Educação Integral assume a responsabilidade da formação completa da pessoa. Diversos movimentos educacionais no Brasil, durante o século XX, apropriam-se deste caráter para balizar e defender seus ideais. Apesar de divergentes em suas bases teóricas e, também, em outros aspectos, eles defendem a Educação Integral para o desenvolvimento multidimensional e global do sujeito. De acordo com o texto referência para o debate nacional sobre a temática, produzido pelo MEC:

No Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. (BRASIL, 2009, p. 15)

Das investidas significativas citadas no texto elaborado pelo MEC, destaca-se a figura de Anísio Teixeira que, para além da discussão teórica, lutou pela implementação de suas ideias. Teixeira foi um dos percussores do movimento intitulado Escola Nova que, em 1932, lança um manifesto no qual suas convicções e pensamentos sobre educação são materializados. É mais tarde, porém, já na década de 1950, com a implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador,

na Bahia, que Anísio evidencia sua intenção na promoção de uma Educação Integral, o que deixa claro em seu discurso durante a inauguração do local:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

A Criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, composto pela escola-classe e a escola-parque, foi um marco importante na história, ao alinhar o modelo de Educação Integral em tempo integral, que mais tarde influenciou outras obras importantes na jornada educacional brasileira, o que será abordado à continuação. A escola-classe consistia em uma estrutura para abrigar em turnos as aulas de instrução mais convencionais; já a escola-parque acolhia atividades de cunho mais social, como fica claro expresso em um trecho da obra citada:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a Educação Física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82)

O modelo da escola-parque quebrou um paradigma significativo e deixou um legado de proporcional significância. Teixeira deixava claro que, mediante este projeto, a educação não deveria apenas se ocupar da instrumentalização, mas do indivíduo como um todo, em todas as suas faculdades e necessidades. Ao mesmo tempo em que a escola proporcionava a instrumentalização necessária para o ingresso no mundo do trabalho, as necessidades primárias, como alimentação e higiene, eram sanadas. Porém, o autor tinha uma preocupação ainda maior do que com a pobreza material, que era a pobreza política. Nesse sentido, acreditava que era função da escola formar indivíduos críticos, pensantes e com capacidade intelectual suficiente para não se deixar alienar por um estado cada vez mais alienante.

Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno realmente aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, conscientes de seus deveres e seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares. (MOLL et al., 2012, p. 75)

Uma das críticas apontadas frente ao modelo idealizado e materializado por Anísio Teixeira, enquanto secretário de Educação e Saúde da Bahia, era a de que, apesar de se tratar de uma escola de tempo integral e com a preocupação de suprir necessidades e proporcionar aos alunos as aprendizagens das mais diversas naturezas – física, social, cognitiva, política –, o fato de segregar as atividades de cunho escolar e as atividades de cunho mais social, em turnos e espaços diferentes, colocaria “em cheque” a Formação Integral, uma vez que a mesma não era realizada de forma integrada, tal como aponta Coelho (2009, p. 91):

Conforme podemos verificar, as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe e caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente.

Dito isso, o projeto da escola-parque perpetuou ainda por alguns anos, incluindo a proposta do plano educacional de Brasília, quando, em 1961, foi inaugurada a escola-parque de Brasília. Já nesta época, Teixeira, juntamente com Darcy Ribeiro, entenderam que era preciso formar professores para trabalharem nesta perspectiva. É fundada, então, a Universidade de Brasília (UnB), inspirada pelo projeto da Universidade do Distrito Federal (UDF), que fora extinta anteriormente justamente por tentar romper com o ensino tradicional e conteudista. Com princípios de maior autonomia, liberdade de pensamento e incentivo à pesquisa, que levassem a novas

práticas pedagógicas, rompendo com o tradicional, a proposta inicial da UnB não teve solo fértil na década de 1960, principalmente após o golpe militar de 1964.

A utopia de ver a UnB erguida durou pouco tempo, tendo seu projeto original totalmente destruído pelo golpe militar de 1964. Para Darcy Ribeiro, a razão da queda de João Goulart não foi a pretensa “ameaça do comunismo”, mas as políticas públicas sociais voltadas para a melhoria da vida da população, como o início histórico do processo de reforma agrária. (MOLL ET AL., 2012, p. 77)

Darcy Ribeiro, mais tarde, em 1982, é eleito vice-governador do estado do Rio de Janeiro. Inspirado pelas obras de Anísio Teixeira, implementa no estado os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). O que muitos apontam como um avanço em relação às escolas-parque implementadas por Teixeira, na busca pela Educação Integral, foi a intenção de Ribeiro em não dissociar as atividades ditas escolares das ditas diversificadas em tempos e espaços diferentes. Isso fica claro, inclusive, em relação à arquitetura dos prédios que constituíam os Cieps, conforme descrito por Coelho (2009, p. 92):

Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem [...].

A autora complementa:

[...] enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola. (COELHO, 2009, p. 92)

Ainda é preciso destacar que não apenas a criação das escolas-parque, de Anísio Teixeira, e os Cieps, de Darcy Ribeiro, foram exemplos práticos de tentativas de implementação de políticas públicas voltadas para uma Educação Integral.

Diversos projetos foram implementados no Brasil ao longo da década de 1990, início dos anos 2000, em nível regional e municipal, mas usualmente inspirados nestes dois grandes educadores, que deixaram um legado vasto e muito rico na história da educação nacional.

De forma a sintetizar o que foi expresso nesta discussão, pode-se compreender Educação Integral como aquela que busca uma formação mais abrangente e completa possível para o sujeito. Contudo, como destacado no início do trabalho, parece não haver consenso a partir de quais caminhos se chegaria a esta formação; ou seja, quais ideologias e/ou metodologias utilizar para que este fim seja alcançado. Do mesmo modo, não há consenso sobre qual objetivo se buscaria com a “completude” do ser humano, pois o próprio conceito do que seria esse ser “completo” depende da visão de mundo da qual se parte. De acordo com Pattaro e Machado (2009, p. 119):

O campo educacional, assim como outros, é bastante heterogêneo em suas manifestações sócio-históricas, pois depende da visão de mundo que embasa as ações de um determinado grupo social, gerando concepções ideológicas que apresentam pontos convergentes em alguns aspectos, mas também, grandes divergências em outros. Esses pontos de distanciamento provocam o desenvolvimento de novas ideologias para o trabalho com a educação, através do dinamismo das relações sociais, configurando um cenário de mudanças constantes das concepções educacionais já existentes, em busca de melhores condições de entendimento das próprias relações sócio-históricas desse contexto.

Coelho (2009, p. 90) ainda destaca que, por este motivo, não seria “[...] possível simplesmente realizar um transplante de ideias, pertençam elas ao universo anarquista, integralista, ou partam de educador renomado como Anísio Teixeira”. Precisamos entender o que cada concepção deseja alcançar, onde estão alicerçadas as suas bases e qual futuro vislumbram, para só então “[...] construir concepções próprias de Educação Integral para as instituições”.

Compreendendo desta forma, a presente pesquisa parte da realidade das escolas jesuítas de Educação Básica, nas quais a Pedagogia Inaciana, fundamentada nos exercícios espirituais desenvolvidos por Santo Inácio, é o alicerce e, ao mesmo tempo, o norte, da concepção pedagógica que atravessa essas instituições. Cabe, então, entendermos a Formação Integral a partir desta perspectiva.

2.2 Formação Integral² na perspectiva da Pedagogia Inaciana

A Pedagogia Inaciana, desenvolvida nos colégios da Companhia de Jesus tem como referência inicial os Exercícios Espirituais propostos pelo fundador da Companhia, Inácio de Loyola. Fruto de uma experiência individual de Inácio, iniciada após derrota na Batalha de Pamplona (1521) e completada durante o retiro de dez meses realizado em Manresa, Barcelona (1522), ela resultou em “um pequeno livro”, posteriormente “aprovado pelo Papa Paulo III em 1548” (KLEIN, 1997a, p. 26.). “O livro dos Exercícios Espirituais tem um valor pedagógico permanente porque é fruto da experiência do próprio Inácio e foi escrito para orientar outros na mesma experiência” (KLEIN, 1997b, p. 91). Nesse sentido, as orientações propostas pelo fundador da Companhia e dos Colégios Jesuítas adquirem um status duplo: servir tanto de referência como de inspiração para as práticas pedagógicas implementadas pelos educadores jesuítas.

Elaborado no formato de um manual, “mais para ser praticado que para ser lido” (LOYOLA, 1999, p. 4), os Exercícios Espirituais propõe uma metodologia que conduza o exercitante a “preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, depois de tiradas, buscar e achar a vontade divina na disposição da sua vida para a salvação da alma” (LOYOLA, 1999, p. 5). Na orientação seguinte, Inácio de Loyola destaca um ponto crucial na perspectiva da prática da proposta pedagógica inaciana: “não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e gostar as coisas internamente”. (LOYOLA, 1999, p. 5)

Ao tratar dos Exercícios Espirituais, Klein (1997a) considera que a metodologia proposta é “eminentemente ativa, pois assim como na ginástica o trabalho que importa é o do ginasta” (KLEIN, 1997a, p. 27). O autor argumenta ainda que o protagonismo na prática deva recair sobre o exercitante, cabendo ao orientador a função de situar o tema e a abstenção na indicação de atitudes religiosas.

Enquanto os Exercícios Espirituais serviam como fonte de experiências pessoais para os membros da Companhia, a *Ratio Studiorum* tinha como objetivo

² Ao nos referirmos à Pedagogia Inaciana, adotaremos o termo “formação integral”. O termo “educação integral” também é utilizado em alguns documentos da Companhia de Jesus, porém de acordo com nossas leituras em menor frequência, ainda que expressando o mesmo sentido. Cabe ainda destacar que ao adotarmos o termo “formação”, estamos de acordo com Rincon (2008), que afirma “Não há formação sem orientação; sempre se forma para algo, com um fim, com uma intencionalidade, com um propósito.” (RINCON S. J., 2008, p. 1, tradução nossa)

orientar as ações pedagógicas nas escolas mantidas pelos jesuítas. A motivação e a redação para a elaboração de tal documento iniciam logo após a aprovação da Ordem, no ano de 1540, e após a fundação das primeiras escolas da Companhia, em Goa (1542), Gandia (1546) e Messina (1548) (KLEIN, 1997a).

Eleito como superior da nova Ordem, Inácio de Loyola recebeu a missão de redigir as Constituições, documento que serviria como referencial para a elaboração da “*Ratio* definitiva de 1599” (KLEIN, 1997a, p. 34). Elaborado com a colaboração do Pe. Juan Polaco, o documento normativo dirigido aos colégios da Companhia de Jesus foi redigido em 200 (duzentos) itens distribuídos em 17(dezessete) capítulos (KLEIN, 1997). Uma preocupação presente nas Constituições aponta como uma das características da identidade educativa inaciana a atenção à diversidade. A orientação superior considera importante “adaptar-se aos lugares, aos tempos e às pessoas” (KLEIN, 1997a, p. 30). O objeto principal do documento era fornecer rotinas para o trabalho diário nas escolas da Companhia e “expressava os princípios pedagógicos jesuítas, de modo ainda geral, com a promessa de ser complementado por um documento posterior”. (KLEIN, 1997a, p. 29)

Após um longo processo de elaboração, guiado por partilhas entre membros das escolas, que resultaram em duas versões provisórias (1586, 1591), no ano de 1599 foi divulgada a *Ratio Studiorum*. A *Ratio* definitiva se constitui como um documento normativo, que abarcava temas como funções, administração escolar, organização curricular, metodologias de ensino, avaliação, entre outras. Esta foi a normativa que vigorou até a supressão da Ordem, no ano de 1773, tendo a *Ratio* perdido seu caráter universal no período intitulado por Klein (1997a) como o “Período de Busca da Recuperação da Tradição Pedagógica”. (KLEIN, 1997a, p. 23)

Este resgate histórico se faz necessário para entendermos quais documentos serviram de base e nortearam a construção da Pedagogia Inaciana ao longo destes cinco séculos de jornada. Apesar de a expressão “Formação Integral” não estar presente em nenhum dos documentos mencionados, ela os permeia indiretamente o tempo todo, porém não da forma ampla como a concebemos atualmente. Em fragmentos da *Ratio*, a Formação Integral é entendida como a instrução acadêmica e a formação cristã, conforme deixa clara a primeira regra destinada aos professores das classes inferiores: “De tal maneira forme o professor aos adolescentes confiados a disciplina da Companhia, que junto com as letras também aprendam os costumes dignos dos cristãos”. (RATIO STUDIORUM OFICIAL, 1599, p. 87, tradução nossa)

Entretanto, superando estes binômios por meio dos quais se identifica uma compreensão do que se entendia por Formação Integral – tanto corpo e espírito, mais presentes nos E. E., como letras e virtudes, mais presentes na *Ratio* – nos registros da 31ª Congregação Geral da Companhia de Jesus, em 1965, como bem descreve Klein (2017, p. 5), a Educação Integral aparece pela primeira vez em seu sentido mais amplo:

[...] surgem alguns elementos que já não restringem a Educação Integral à harmonização do corpo e espírito, como se fazia nos *Exercícios Espirituais*, nem à simultaneidade entre virtude e letras. Outros elementos devem ser considerados de agora em diante: o desenvolvimento das faculdades da pessoa, as competências de autonomia, firmeza de ânimo, retidão de juízo e as dimensões estética, comunicacional e interpessoal.

Padre Pedro Arrupe, em sua alocução final aos participantes do simpósio sobre Ensino Médio, em Roma, 1980, dedica-se, entre outros aspectos, a descrever “o aluno que pretendemos formar”. Ao destacar a Formação Integral como fim maior, Arrupe dá ênfase a quatro pontos: “*homens de serviço segundo o evangelho*”, “*homens novos*”, “*homens abertos ao seu tempo e ao futuro*” e, por fim, “*homens equilibrados*”. Este documento, segundo Klein (2017), torna-se um marco para a educação jesuítica, pois, a partir dele, os documentos publicados que tratam da Formação Integral, no contexto da Pedagogia Inaciana, ampliam seu conceito gradualmente.

Com o documento “Características da Educação da Companhia de Jesus” (C.E.C.J.), publicado em 1986, fica clara essa ampliação da ideia de Formação Integral dentro da Companhia. Logo em seu início, o documento destaca, no item 1.2, “a Formação Integral de cada indivíduo dentro da comunidade”. Cita a formação intelectual, o uso da tecnologia, o estudo das ciências físicas e sociais, e também dimensões relacionadas à criatividade, afetividade e imaginação. A criticidade em relação aos meios de comunicação de massa também recebe destaque nas orientações, assim como a educação do corpo por meio dos esportes e da Educação Física (C.E.C.J., 2009, p. 26):

A educação da pessoa como um todo implica o desenvolvimento físico em harmonia com os outros aspectos do processo educativo. Por esta razão, a educação da Companhia inclui um programa bem desenvolvido de *esportes e Educação Física*. Além de fortalecer o corpo, os programas de esportes ajudam os jovens de ambos os sexos a aceitarem graciosamente tanto o sucesso como o fracasso, os faz conscientes da necessidade de cooperar com os demais, utilizando as melhores qualidades pessoais para contribuir para o maior bem de todo o grupo.

O documento ainda aponta diversas orientações para que a missão de uma instituição da Companhia seja verdadeiramente constituída de uma visão de totalidade em relação ao indivíduo, situando-o, principalmente, dentro da realidade em que vive. Toca em pontos que marcam uma intencionalidade educativa e um modo de proceder bem característico dos jesuítas. Entres eles, é possível citar a preocupação com as injustiças sociais, com a alienação política, com o desrespeito às minorias, culturas e com as demais religiões. Sobre isso, Klein (2017, p. 8) aponta:

Características aponta uma extensa relação das principais competências que a Educação Integral tem que impulsionar. O documento expõe o desenvolvimento de uma mente reflexiva, lógica e crítica em relação às experiências, preconceitos, visões limitadas; os graves problemas da realidade de forma geral; as contribuições e carências das culturas; a influência da mídia massiva de comunicação.

O autor complementa:

O compromisso religioso é outra competência que a Educação Integral deve estimular, conforme a Pedagogia Inaciana. Oferecem-se aos estudantes formação baseada nos fundamentos da fé e escuta nos chamamentos de Deus. Fomentam-se o respeito e o diálogo com relação a outras confissões religiosas e favorecem-se experiências nas iniciativas eclesiais. (KLEIN, 2017, p. 8)

O documento “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, publicado no ano de 1993, propõe um modo de proceder inaciano aos colégios da Companhia. Concebido sob a forma de um paradigma, a proposta para as ações pedagógicas foi organizada para ser implementada em cinco etapas sequenciais e insubstituíveis, assim definidas: Contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação. Mantendo e ampliando tudo o que fora produzido no documento que o antecede, – *Características* –, esta nova produção esclarece o modo de proceder de um educador jesuíta.

Partindo para documentos mais recentes, em 1998 é publicado o Projeto Educativo (P.E.) pela Associação dos Colégios Jesuítas (ACOJE), do qual faziam parte à época os colégios da extinta província Centro-Leste. Tal documento serviria como fonte de inspiração para o desenvolvimento dos trabalhos dentro dos colégios. No que se refere às questões pedagógicas, em especial às orientações em relação ao currículo, a visão ampla de Formação Integral é destacada:

A partir de uma visão inaciana de homem e de mundo, os Colégios Jesuítas assumem como próprios os princípios de liberdade e os ideais de

solidariedade humana da educação nacional, bem como suas finalidades: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Reconhecendo as etapas evolutivas do crescimento intelectual, afetivo e espiritual, os colégios optam por um currículo humanista centrado no desenvolvimento integral e harmônico de toda a pessoa do aluno. (ACOJE, 1998, p. 41)

Outro documento publicado mais recentemente, em 2005, e em uma perspectiva mais abrangente, é o Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina, construído pela Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina (CPAL). No item 6, que trata dos processos educativos, é relembada a importância de dois documentos já mencionados aqui: “Características da Educação da Companhia de Jesus” e “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”, a fim de que o modo de proceder seja coerente com o que fora explicitado nessas produções. No mesmo item, aborda-se o desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões: “afetiva, ética, corporal, espiritual, cognitiva, estética, sociopolítica e comunicativa”. (CPAL, 2005, p. 18)

Torna-se manifesto o quanto a Formação Integral é parte da identidade inaciana e o quanto ela é indissociável da pedagogia desenvolvida pela Companhia quando, em 2011, é publicado um documento intitulado: “*Orientaciones y estrategias para un diseño curricular que promueva la formación integral*”, pela REI (*Red Educacional Ignaciana*), no Chile:

[...] a proposta educacional das escolas da Rede Inaciana não apenas assume o compromisso com um currículo que promova a Formação Integral e, por meio dele, desenvolva um aprendizado relevante e de qualidade, mas é esse mesmo componente (Formação Integral), que constitui um dos seus elementos de identidade fundamentais, tanto na pedagogia quanto nas características da educação que uma escola inaciana procura promover. (PIZARRO et al, p. 6, 2011, tradução nossa)

É importante ressaltar que, ao analisarmos diversos documentos da Companhia, desde os Exercícios Espirituais até o mais recente publicado no Brasil, o Projeto Educativo Comum (PEC, 2016), abordado à continuação, percebemos que a Formação Integral sempre os permeou. Esta noção, por sua vez, aparece de formas distintas em momentos históricos distintos, dando respaldo a um modo de proceder bem característico dos jesuítas: responder e alinhar-se às necessidades de cada tempo.

2.3. Formação Integral no PEC

“É próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar” (PEC, 2016, p. 14). O PEC, publicado em 2016, foi fruto de um esforço coletivo entre todas as Unidades de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação no Brasil. Em 2013, quando todas as Unidades Educativas da Rede, no país, passaram a ser de responsabilidade do Provincial do Brasil, o processo de construção do PEC teve seu início. A princípio, o Projeto consolidou o trabalho em Rede e, logo após, criou grupos de trabalho envolvendo colaboradores das mais diversas Unidades espalhadas pelo Brasil.

Menos diretivo que outros documentos publicados anteriormente, o PEC deve servir de inspiração para os processos que permeiam as instituições de Educação Básica da Rede, desde a administração até o pedagógico. Produzido para “não ser mais do mesmo”, ele reforça a necessidade de colocar o estudante no centro das ações pedagógicas, deslocando, assim, o foco do ensino para a aprendizagem e tornando o currículo mais acessível, de modo que ele faça sentido na vida dos alunos.

Buscamos, em 2020, ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade. (PEC, 2016, p. 14 e 15)

A Formação Integral é citada em todo o texto do PEC, muitas vezes de forma literal, porém, como expresso no trecho acima, o termo “aprendizagem integral” também aparece. Este último permeia o documento do início ao fim, uma vez que, por definição do próprio documento, é a aprendizagem que se almeja em “coerência com a proposta para a Formação Integral”. (PEC, 2016, p. 31)

Mais significativo do que falar sobre a Formação Integral, a necessidade da implementação da mesma e o compromisso em realizá-la, é o apontamento aonde se quer chegar com ela. O objetivo prático de se oferecer a Educação Integral, isto é, o ser humano que a Pedagogia Inaciana, através dos Colégios Jesuítas, quer formar, é destacado mediante quatro expressões:

(i) **Competentes:** Profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência.

(ii) **Conscientes:** Além de conhecerem-se a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios. (iii) **Compassivos:** São capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem. (iv) **Comprometidos:** Sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça. (PEC, 2016, p. 30)

Mais adiante, este posicionamento, bem como o entendimento da importância da Formação Integral são reforçados:

A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (PEC, 2016, p.37)

A Formação Integral defendida pelo PEC, baseada nos quatro Cs, amplia ainda mais sua acepção, ao trazer uma necessidade do nosso tempo: o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem. Isso corrobora o que vem acontecendo ao longo da trajetória da Companhia desde sua fundação, como destacado anteriormente. Para responder às necessidades de cada época, o conceito de Formação Integral vem sendo ampliado, aperfeiçoado e lapidado a cada documento publicado. No capítulo em que são mencionadas as dimensões do processo educativo, ao mencionar o processo de ensino e aprendizagem, fica explícita a ampliação do conceito:

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões *afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica*.

Nesse sentido, é importante promover a aprendizagem de modo que capacite o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades. (PEC, 2016, p. 48 e 49)

Posto isso, podemos afirmar, por meio da análise deste documento e de outros mencionados no trabalho, que a Pedagogia Inaciana é praticamente inseparável da ideia de Formação Integral, sendo esta uma missão não só dos colaboradores

jesuítas, mas dos leigos também; logo, a manutenção deste caráter é indispensável no contexto das escolas da RJE.

3. FORMAÇÃO INTEGRAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Falar de Educação Integral nas duas primeiras décadas do século XXI, sem levar em consideração as transformações ocorridas na sociedade capitalista desde o final da Segunda Grande Guerra, poderia ser imprudente do ponto de vista histórico, político e até epistemológico. O contexto e as transformações que sucedem desde a metade do século passado, tendo em vista suas consequências no campo educacional, no mundo e, particularmente, no Brasil, são de suma importância para a compreensão do que hoje acontece no cenário da Educação Básica em nosso país, mais precisamente em se tratando do Ensino Médio.

3.1. A educação no contexto da globalização e do neoliberalismo

No período que se estendeu desde o pós-guerra até os dias atuais, diversas mudanças aconteceram. O mundo viu uma revolução tecnológica sem precedentes. A velocidade com que foram desenvolvidas inúmeras inovações exigiu do campo educacional uma resposta para a adaptação da mão de obra necessária às novas funções que germinavam neste período, nomeado por alguns estudiosos como “informacional ou técnico-científico” (SANTOS, 1988) e por outros como “Terceira Revolução Industrial”. O fato é que este período teve transformações significativas no campo político, cultural, geográfico e, como não poderia deixar de ser, nas relações sociais e na área educacional como um todo.

Entendendo este período da história como uma transição nos modos de produção, mediante a substituição das atividades industriais pelas atividades de serviços – assim como anteriormente a agricultura fora substituída pela indústria –, a informação técnico-científica passa a ser o “combustível” no lugar do trabalho braçal exigido na indústria. Daí emerge o conceito muito difundido na década de 1990 de “sociedade da informação”. Como destacam Silveira e Silva (2018, p. 1762):

[...] termo sociedade do conhecimento tão propagado a partir da década de 1990: conhecimento como princípio axial; a universidade como lócus privilegiado da produção do conhecimento, conhecimento e tecnologia como os novos fatores produtivos e de inovação, o indivíduo definindo sua posição social por mérito, relações entre economia e política reconhecidas pelo mérito.

Todo este processo de reestruturação produtiva que acontecia pelo mundo chega ao Brasil mais tardiamente, precisamente na segunda metade da década de 1980, logo após o fim da ditadura militar. A recuperação parcial da economia possibilitou mais investimentos nas áreas tecnológica e de microeletrônica, garantindo, assim, uma maior automação industrial. Entretanto, é somente na década seguinte que, segundo Antunes (2004, p. 18):

[...] a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se intensamente em nosso país, através da implantação de diversos receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação [...] do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho.

Este processo é otimizado principalmente após a implantação do “Plano de Estabilização Econômica, denominado Plano Real, a partir de 1994, sob o governo Fernando Henrique Cardoso” (ANTUNES, 2004, p. 19), quando o alto investimento em maquinário e tecnologia nas grandes indústrias e a baixa remuneração da mão de obra atraem investidores internacionais. Porém, como ressalta Antunes (2004), a atração de investimento de capital externo não garante a produção de tecnologia, pelo contrário. O país passa a ser um mero consumidor tecnológico, o que impacta diretamente nas políticas educacionais que se desenvolvem paralelamente a todo este processo.

Simultaneamente, o neoliberalismo, que se concretiza como a “salvação” no pós-crise da década de 1970, encontra terreno fértil na América Latina para a implementação de políticas de avaliação das reformas econômicas no final dos anos 80 e início dos anos 90. Através de organizações internacionais como o Banco Mundial e o FMI, países centrais do capitalismo pressionam os países da América Latina para o estabelecimento de acordos relacionados à privatização, aos investimentos diretos estrangeiros, regime cambial, disciplina fiscal, reforma tributária, desregulamentação, etc.

Com isso, inicia-se um processo de internacionalização e privatização do Estado Nacional, dado aos acordos que tinham o objetivo de delimitar a concorrência dentro dos países latino-americanos, tornando-os alvo das investidas norte-americanas, inclusive no setor educacional. Nesse contexto, o esvaziamento do Estado ou o seu reordenamento é iminente e irreversível perante o processo de globalização. Ao falarmos de “globalização”, porém, é preciso deixar claro a qual

conceito estamos nos referindo. Neste trabalho, vamos delimitá-lo a partir da proposição de Romão (2008, p. 167):

Globalização é a expansão internacional das relações de produção capitalistas; a expansão internacional do modo de vida burguês e de sua visão de mundo e finalmente, a planetarização das comunicações e das novas tecnologias.

Ainda segundo Romão (2008, p. 167), o processo de globalização cria “novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais” e “progressivamente o Estado Nacional se internacionaliza”. A influência das organizações internacionais em nível mundial gera políticas nacionais “padronizadas”, ou seja, o desejo dos países centrais do capitalismo se torna consenso mundial e, conseqüentemente, política pública. O papel do Estado é, então, modificado a partir dessa fragilidade causada pela política neoliberal, porém não deixa de ser de vital importância, inclusive para a sobrevivência da própria política neoliberal que o fragilizou. Em resumo, seu papel deixa de ser o de organizador e gestor e passa a ser o de regulador.

Em relação às políticas educacionais, segue-se o mesmo rumo. Organizações internacionais como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) exercem grande influência no setor. A Unesco, que deveria ser a organização de maior influência, foi progressivamente sendo substituída pelo Banco Mundial, como relata Akkari (2011), sendo este movimento intencional, já que as duas organizações possuíam visões muito distintas. É relevante ressaltar que fica explícita essa intenção, ao analisarmos as visões de ambas as organizações:

A Unesco apresenta uma visão humanista de Educação. O relatório da Unesco (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, ilustra bem tal visão. Neste, a Educação faz referência a quatro pilares: aprender a conhecer (valorização do conhecimento), aprender a fazer (competências), aprender a ser (realização pessoal, criatividade), aprender a viver juntos/conviver (coesão social).

O Banco Mundial apresenta, por sua vez uma visão mais instrumental. Para este, a Educação deve permitir a inserção dos indivíduos na economia de mercado local ou global. (AKKARI, 2011 p. 31)

Tal visão instrumental deixa claro o objetivo que se quer alcançar, principalmente em se tratando de países em desenvolvimento, uma vez que a influência externa nos países desenvolvidos é realizada de forma diferenciada. O

maior impacto sentido em função das políticas neoliberais, especificamente no Brasil, ocorreu na metade da década de 1990, quando as reformas no sistema educacional explicitaram o que os organismos internacionais mais desejavam: Sistemas de Avaliação que verificassem o desempenho dos alunos ao final do processo, juntamente com a cobrança de resultados e a privatização do ensino em larga escala.

Quando adentramos no século XXI, alguns avanços são percebidos em relação à universalização da Educação Básica em nosso país, sendo que a “bandeira” das avaliações em larga escala continua firme com o único objetivo de mensurar a qualidade da educação. Com a forte influência econômica e mercadológica trazida pela agenda neoliberal, que repercute, inclusive, no texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 1996), o Ensino Médio passa a ser prioridade, ao ser compreendido como a última etapa da Educação Básica na capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos.

É importante lembrarmos que, durante todo o processo de formulação da LDB de 1996, iniciado no final da década de 1980³, o texto original, apresentado em 1988 pelo então deputado Octávio Elísio, sofreu diversas alterações até sua aprovação final (SAVIANI, 2006). Não nos cabe, no presente trabalho, detalharmos esta trajetória, contudo é importante ressaltar que sua essência – no texto original – ao ter sido discutida ampla e democraticamente por diversos educadores e estudiosos da educação, vislumbrando uma transformação e confrontando as políticas da globalização que repercutiam no país, foi dissipada através das muitas interferências que aconteceram até sua promulgação. Saviani comenta esta situação (2006, p. 199):

[...] o Substitutivo apresentado em março de 1996 com as suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vamos constatar que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante [...]. O ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” [...].

³ Todo o processo de formulação da LDB 1996, é bem mais extenso, tem incidências desde a promulgação de nossa primeira LDB em 1961, para aprofundar neste assunto, ver Saviani (2006).

Dialogando com Ciavatta (2002, p. 99), “os trabalhadores da educação viram o Projeto da LDBEN ser descaracterizado na lenta tramitação pelo Congresso Nacional (de 1988 a 1996) e ser substituído por um acordo de gabinetes que resultou na Lei n. 9.394/96”.

Retomando a discussão em relação às reformas vinculadas principalmente ao Ensino Médio, Silveira e Silva (2018, p. 1768) destacam que:

[...] a Lei 9394/96 define que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e que compete à Educação Básica possibilitar uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Isso deixa claro o caráter mercadológico mencionado anteriormente. Contudo, o Ensino Médio sofre, ao longo dessas duas primeiras décadas do século XXI, outras tentativas de modificações significativas em sua estrutura curricular. A mais recente é promulgada em fevereiro de 2017, chamada de reforma curricular para o Ensino Médio, tida como a expressão máxima do individualismo e da lógica mercadológica. (SILVEIRA e SILVA, 2018)

3.2. Reforma do Ensino Médio e Educação Integral

Os processos educacionais estão estreitamente atados com os projetos pelos quais uma sociedade busca se desenvolver. Como bem diz Mészáros (2005, p. 25), “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Todo o contexto tratado na seção anterior, entre outros aspectos, vem a culminar na Lei n. 13.415, que trata da reforma do Ensino Médio no Brasil.

É importante destacarmos que a Lei n. 13.415, sancionada em 2017, é precedida por meio da Medida Provisória 746, em 22 de setembro de 2016. O fato de a proposta ter sido por meio de MP deixa clara a postura antidemocrática do governo, uma vez que uma MP tem 120 dias para ser aprovada pelo Congresso Nacional, o que inviabiliza uma discussão ampla e democrática com os setores envolvidos, ou seja, as instituições de ensino, os professores e os estudantes.

Para entendermos melhor a reforma proposta pela MP, é de extrema importância que retomemos o documento de Exposição de Motivos n.

00084/2016/MEC, assinado pelo então ministro da Educação Mendonça Filho, no qual são relatadas as justificativas para as mudanças. Ao analisarmos tal documento, não restam dúvidas sobre a intencionalidade do Ministério em melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e atender as orientações de organismos internacionais, relacionadas à preparação de mão de obra, conforme explícito nos itens 8 e 9:

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. 9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%. (BRASIL, 2016, p. 1-2)

Complementando a intenção da melhora nos índices das avaliações externas, o item 18 evidencia a preocupação no alinhamento com as orientações dos organismos internacionais:

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.

Outro ponto a ser destacado na Exposição de Motivos é que o MEC tenta justificar que o percentual de estudantes com a idade correta no Ensino Médio: 58%, é uma clara evidência de que algo precisa ser modificado. Porém, o nosso Ministério parece desconhecer a recente história da educação brasileira, uma vez que o Ensino Médio é incorporado ao ensino básico através da LDB/96, e somente através da Lei n. 12.796, em 2013, que altera o artigo 4º da LDB/96, ele passa a ser obrigatório. Ou seja, o Ensino Médio ainda está em processo de universalização, sendo notórias as dificuldades financeiras dos estados e, conseqüentemente, de suas redes

educacionais em oferecer não somente as vagas, mas infraestrutura que atenda a todos com qualidade.

A Lei n. 13.415 possui poucas modificações em relação ao texto da MP 746. Entretanto, as mudanças só aconteceram devido a uma grande mobilização nacional, quando diversas instituições foram ocupadas por estudantes secundaristas, problematizações e discussões levantadas por estudiosos do assunto e manifestações contrárias ao seu conteúdo acarretaram alguma forma de pressão no Congresso Nacional.

Apesar de a discussão maior em torno da promulgação ter acontecido em relação às mudanças no currículo, tal reforma tem impacto imediato em outros setores de suma importância para o desenvolvimento de uma Educação Integral e de qualidade. Seu conteúdo altera a forma de financiamento estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e impacta na formação de professores nas Universidades e nas formas de ingresso na Educação Superior.

A Lei n. 13.415 divide o conteúdo do Ensino Médio em duas partes: a primeira, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representa 60% das disciplinas e é obrigatória e comum a todos os estudantes; a segunda, os 40% restantes, se estabelece de acordo com a área de interesse de cada estudante. Dentre as áreas disponíveis, estão: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática e Ensino Profissional.

Cabe destacar o foco dado a duas disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa. Na MP, elas seriam os únicos componentes curriculares obrigatórios durante todo o Ensino Médio; porém, na conversão para a Lei, foram acrescentados, no parágrafo 2º do artigo 3º, os estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 2017). No parágrafo 3º do mesmo artigo, no entanto, fica claro que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio são a Matemática e a Língua Portuguesa: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será **obrigatório** nos **três anos** do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, destaque nosso).

Essa prioridade dada ao ensino de Português e da Matemática corrobora, ainda mais, a tese de que a preocupação com as avaliações padronizadas, que resultam em indicadores, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa),

perpetuará em consonância com os organismos internacionais de regulação das políticas públicas educacionais.

Outra questão referente à constatação acima é de que existe uma contradição no documento quando o assunto é a Educação Integral. Um outro pilar importante da reforma é ampliar a carga horária de 800 horas/ano para 1400 horas/ano; ou seja, tornando o Ensino Médio integral, pelo menos em relação ao tempo de permanência do estudante na escola. Levando em consideração a falta de infraestrutura da quase totalidade das escolas públicas do país, isso demandaria um alto investimento no setor, o que vem de encontro à PEC 241/2016, que congela os gastos com educação, saúde e segurança pública – dentre outros – pelos próximos vinte anos, a contar da data de sua promulgação.

O Brasil tem avançado no debate sobre Educação Integral, sobretudo na última década, defendendo uma concepção ampla, na qual considera a formação completa do estudante, em todas as suas dimensões: social, ética, política, histórica, cognitiva e cultural (MOLL, 2012). A reforma em questão, por sua vez, propõe uma educação de tempo integral e cita, algumas vezes, essa preocupação com as diversas dimensões do ser humano. Contudo, cai em contradição, mais uma vez, ao dar prioridade ao ensino da Matemática e do Português e, também, ao não levar em consideração, novamente, a realidade das escolas públicas. Como descrito na Lei, serão oferecidos currículos flexíveis que abrangerão cinco áreas do conhecimento, para que os estudantes possam optar pela área de maior interesse. Entretanto, a oferta de todas as áreas não é obrigatória, como apontado anteriormente, ou seja, a escola pode optar por apenas uma e, assim, impedir ainda mais o estudante de exercer o direito a uma Educação Integral.

Esse discurso de flexibilização da reforma do Ensino Médio é ventilado pelo próprio Ministério da Educação, que afirma a não obrigatoriedade da oferta de todos os componentes da parte “eletiva” do currículo. Além disso, trata-se de um discurso que reitera que é facultada a inclusão de outros componentes curriculares nos currículos, desde que seja respeitada a BNCC, o que agrava ainda mais uma situação histórica em nosso país: o abismo entre instituições públicas e privadas. Segundo Gonçalves (2017, p. 140):

As redes privadas que já competem divulgando seu desempenho no Enem e publicizando que ensinam mais que outras escolas não perderão a oportunidade de organizar currículos bastante sólidos para seu público,

enquanto os estudantes das escolas públicas estaduais terão que se contentar com a ênfase que o sistema de ensino julgar possível ser ofertada.

Desde a forma como foi implementada, através de MP, sem uma discussão ampla com a sociedade, passando por um notório descompromisso com as desigualdades já existentes na sociedade brasileira e finalizando em um currículo expressamente pragmático e utilitarista, a reforma do Ensino Médio vem para legitimar a ordem neoliberal. Esta, por sua vez, é pautada em resultados e fomenta a mão de obra tecnicamente qualificada, socialmente obediente e politicamente descompromissada, desconsiderando o que seria uma educação de qualidade e integral para os nossos estudantes.

Não se trata, aqui, de discordar que o Ensino Médio e a Educação Básica, de forma geral, necessitem de uma reforma. Contudo, as alterações propostas pelo governo deixam clara a visão empresarial da educação, pautada em interesses econômicos e de mercado, não tocando em pontos cruciais, como financiamento, infraestrutura das escolas, valorização dos professores, condições de trabalho, evasão, entre outros.

Como dito anteriormente, as escolas públicas, com sua infraestrutura precária, professores mal remunerados e estudantes, na maioria das vezes, vivendo em situação de pobreza e miséria, dificilmente terão condições de oferecer um currículo robusto e com diversas opções para que os alunos possam usufruir de uma Educação Integral. Ao mesmo tempo, instituições privadas, tentando responder às exigências de ingresso nas universidades públicas, acabarão por deixar de lado partes do currículo que serão facultativas, para oferecer, ainda mais, conteúdos exigidos nas avaliações externas e nos programas de ingresso das instituições de Ensino Superior, indo na contramão de uma educação pautada nas múltiplas dimensões do sujeito.

4. O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O corpo sempre foi alvo de estudos desde a Grécia Antiga, onde os corpos atléticos eram referenciados como sinônimo de perfeição e de aproximação com os deuses. Em Roma, surge a expressão “mente sã num corpo sã”, derivada da Sátira X do poeta Juvenal, por meio da qual o autor responde ao que as pessoas deveriam almejar em suas vidas. Já nos séculos XVIII e XIX, as ciências biológicas assumem o papel do estudo do corpo, que é igualado a uma máquina, ou seja, paira sobre ele uma visão mecânica. Esses estudos, por sua vez, visam a um melhor funcionamento das engrenagens dessa máquina, para que a mesma funcione de forma eficiente e obediente. (BRACHT, 1999)

Dessa forma, a Educação Física nasce para efetuar o papel de construir corpos saudáveis e obedientes para uma estrutura produtiva que emergia, ao mesmo tempo em que serviriam a um nacionalismo em alta nos países europeus. Legitimada pelo conhecimento médico-científico, não demorou a ganhar espaço nas escolas. No princípio, ainda no final do século XVIII, “com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório”. (SOARES, 1996, p. 8)

Esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins do século XVIII e início de século XIX constitui-se palco da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista – onde os exercícios terão um papel destacado (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

O cuidado com o corpo passa a ser primordial para o desenvolvimento dessa sociedade, que depende da força física do operariado para produzir mais. Porém, não somente força física; a saúde também tem que estar bem amparada e hábitos higiênicos contribuem para que isso aconteça. Daí a influência dos médicos higienistas no desenvolvimento de métodos a serem aplicados nas escolas.

No desenvolvimento do conteúdo da Educação Física escolar, o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado. Esse profissional passa a ser um personagem quase indispensável, porque exerce uma “autoridade” perante um conhecimento de ordem biológica por ele

dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53)

O trabalhador, assim, deveria ser forte fisicamente, ser saudável, possuir hábitos higiênicos bem concretizados e também ser disciplinado. A instituição militar, através dos instrutores físicos do exército, garantia a hierarquia e a disciplina dentro das escolas. A partir daí, a Educação Física escolar passa por diversos momentos, “crises de identidade” e, muitas vezes, assume protagonismo dentro das escolas, sempre em consonância com os interesses de uma sociedade pautada na manutenção da ordem vigente.

4.1. Educação Física na escola: pelos meandros da história

Para se compreender o contexto atual em que se encontra a Educação Física no Brasil, é importante resgatar sua história e identificar as diferentes influências que ela sofreu ao longo de sua inserção como disciplina escolar, entre as quais se destacam as instituições militares, médica, esportiva e o movimento renovador da Educação Física.

A história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos momentos, com a dos militares. A criação da Escola Militar em 1810, a introdução da Ginástica Alemã na Escola Militar em 1860, a criação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo em 1907, e o Centro Militar de Educação Física criado pelo Ministério da Guerra em 1922, são exemplos da contribuição militar no desenvolvimento da Educação Física em nosso país. Porém, o período de maior influência militar nas escolas foi o da ditadura do Estado Novo, que se inicia em 1937 e vai até o ano de 1945.

Durante este período, a Educação Física na escola é marcada, fortemente, pela disciplina e pela hierarquia, a partir da qual os indivíduos recebiam uma educação rígida, moral e cívica, com a preocupação de “defesa da pátria face a seus inimigos internos – leia-se os comunistas – e os externos, dada a eminência de nossa participação no conflito bélico mundial que se avizinhava” (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 120). A questão da eugenia apareceu fortemente atrelada aos militares, para que, neste contexto, pudessem ser selecionados os mais fortes e mais saudáveis.

Assim, os médicos, outro grupo bastante influente no desenvolvimento da Educação Física no Brasil, baseados em princípios higienistas e eugenistas, entendiam que ela promoveria saúde física e mental, além de contribuir como regeneradora da raça, das virtudes e da moral.

Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais. (SOARES, 2007, p. 91)

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, o esporte passou a determinar o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo novas relações entre os professores e os alunos, que passaram de instrutor-recruta para treinador-atleta. Nesse contexto, os objetivos eram de rendimento atlético e desportivo, difundindo uma pedagogia tecnicista, exemplificada pela divisão das turmas por sexo, segundo o Decreto 69.450/71. Este mesmo decreto determina três sessões de 50 minutos para a Educação Física escolar, evitando dias consecutivos. Isso demonstra que os critérios para o seu estabelecimento na escola não advinham das Ciências Sociais, mas das Ciências Biológicas, mais especificamente da Fisiologia.

As turmas deveriam ser distribuídas por aptidão física, ou seja, os alunos eram selecionados de acordo com suas habilidades pré-estabelecidas e/ou pré-julgadas. Entretanto, no artigo 3º, ítem I do decreto citado, aparece a expressão “Formação Integral”. Vale ressaltar que o sentido dado a essa Formação Integral é o mesmo discutido no segundo capítulo do trabalho; ou seja, o da formação do sujeito como um todo. É importante frisarmos, porém, que conforme mencionado no capítulo mencionado, a ideologia que existia por detrás da Formação Integral neste período é que a diferencia daquela pela qual a Pedagogia Inaciana é pautada.

Retornando ao desenvolvimento da Educação Física no Brasil, mais para o final da década de 1970 e início da década de 1980, com um processo de redemocratização em andamento e um processo de automação industrial substituindo a mão de obra totalmente “braçal”, tanto a construção do sujeito disciplinado e obediente – que servia muito bem ao projeto ditatorial –, quanto do homem saudável e forte – ideal para a produção no modelo cuja a mão de obra era essencialmente humana –, esgotaram-se, ao menos aparentemente. A Educação Física escolar entra em uma “crise de identidade”, o que permite o surgimento de discussões acerca do

seu papel em uma sociedade que se desejava justa e democrática. (CASTELLANI FILHO, 1993)

Se por um lado o corpo físico como produtor do lucro dentro da lógica capitalista deixa de ser imprescindível, e conseqüentemente o “modelo” de Educação Física que o servia se exaure, por outro lado a utilização desse corpo não deixa de existir, sendo apenas ressignificada. O corpo produtor dá lugar ao corpo mercadoria. Segundo Castellani Filho (1993, p. 121), trata-se de “corpos que duplamente se mercantilizam”, como exemplos de saúde e performance, através da atividade física servindo de propaganda para a indústria de vestuário esportivo, bebidas esportivas, etc. O próprio corpo é, assim, compreendido como mercadoria. Ainda segundo Castellani Filho (1993), talvez ninguém tenha percebido e retratado este momento de forma tão autêntica quanto Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “Eu, Etiqueta”:

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia

tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 ser pensante, sentinte e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio,
 ora vulgar ora bizarro,
 em língua nacional ou em qualquer língua
 (qualquer, principalmente).
 E nisto me comparo, tiro glória
 de minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 para anunciar, para vender
 em bares festas praias pérgulas piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste
 de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 minhas idiossincrasias tão pessoais,
 tão minhas que no rosto se espelhavam
 e cada gesto, cada olhar
 cada vinco da roupa
 sou gravado de forma universal,
 saio da estamparia, não de casa,
 da vitrine me tiram, recolocam,
 objeto pulsante mas objeto
 que se oferece como signo de outros
 objetos estáticos, tarifados.
 Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 de ser não eu, mas artigo industrial,
 peço que meu nome retifiquem.
 Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é coisa.
 Eu sou a coisa, coisamente.
 (Carlos Drummond de Andrade, 1989)

O poema retrata com maestria o homem “precificado” através das propagandas massacrantes que cresciam exponencialmente à época, exacerbando o consumismo desenfreado. Os esportes, a atividade física, a busca pelo “corpo perfeito”, muitas das vezes exercendo influência nessa indústria que descaracteriza o indivíduo caracterizando o produto.

Essa presença da instituição esportiva foi tão marcante na Educação Física escolar que fez com que seus códigos e regras fossem simplesmente transplantados para dentro da escola. “Temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

Todos estes momentos vivenciados pela Educação Física no Brasil possuem duas características em comum: a primeira em relação à especificidade do conteúdo a ser trabalhado, que, apesar de diferente – mesmo que por influência de outras

instituições –, era fortemente percebido no ensino de Educação Física até então; e a segunda em relação ao entendimento dual do ser humano, ou seja, a Educação Física era tratada como a educação do corpo, isolada de sua dimensão intelectual. Essa dicotomia esteve sempre presente, desde o primeiro momento em que a Educação Física, por meio dos métodos ginásticos, adentra no espaço escolar.

Contraopondo a vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista, surgem novos movimentos na Educação Física escolar, os chamados movimentos “renovadores”, inspirados no momento histórico social pelo qual passou o país – final da década de 70 e início da década de 80 –, a educação de uma maneira geral e a Educação Física, especificamente. Destaco, em especial, os movimentos da Psicomotricidade, do Desenvolvimentismo, do Construtivismo, Sistêmico, Cultural, Crítico-Superador e o Crítico-Emancipatório. Outras abordagens também surgem, porém não temos a intenção de elencar todas, mas, sim, de demonstrarmos que rumos o estudo da Educação Física e seu respectivo objeto seguiram a partir dessa quebra de paradigma.

A abordagem da Psicomotricidade foi o primeiro movimento mais organizado que inaugura essa nova fase da Educação Física no Brasil. Esta nova forma de trabalhar a Educação Física dentro da escola tem seu primeiro avanço ao romper com a dualidade e enxergar o sujeito como um todo e não como a soma de suas partes; entretanto, ela ainda não supera a visão biológica do ser – assunto que retomaremos adiante. O autor que mais influenciou esse movimento foi o francês Jean Le Bouch, através de suas publicações traduzidas no início da década de 1980. Suas críticas ao modelo de Educação Física esportivizada foram contundentes e alavancaram ainda mais seus pressupostos de uma mudança na visão e nos objetivos da Educação Física na escola, que passa a se envolver, como nunca antes, em diversas tarefas pedagógicas e no desenvolvimento da criança, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. “Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a Formação Integral da criança (SOARES, 1996, p. 9).

Entretanto, neste mesmo momento, a Educação Física passa ser um meio para auxiliar na aprendizagem das outras disciplinas. Logo, uma nova crise de identidade se instaura e perde-se a especificidade: a Educação Física escolar, pela primeira vez, não possui um conteúdo próprio a ser ensinado.

Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? Talvez ela tenha se tornado um pouco de tudo isto sem exatamente ser tudo isto. Afinal onde ficou a especificidade?

[...] Talvez possamos sugerir que é a primeira vez em sua história na instituição escolar que a Ginástica, depois chamada Educação Física é substituída ou pretende-se que seja, por um conhecimento do professor, um conhecimento básico e fundamental de sua formação, mas não necessariamente um conhecimento a ser pedagogizado, ensinado. (SOARES, 1996, p.9)

As diversas abordagens que surgem neste movimento “renovador” têm suas contribuições, mas ainda assim mantêm uma visão biológica do ser humano. Vale destacar o Desenvolvimentismo, que surge no Brasil, principalmente, através dos trabalhos de Tani (1987), Tani et. al. (1988) e Manoel (1994). A obra mais representativa desta abordagem é *Educação Física Escolar: fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista* (TANI ET. AL., 1988). Vários autores são citados no trabalho exposto, mas dois aparecem em destaque: D. Gallahue e J. Connolly.

Essa abordagem é dirigida, especificamente, para crianças de quatro a quatorze anos e busca, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo os autores, é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar (TANI ET AL., 1988).

Já a abordagem construtivista, que tem suas bases principalmente nas obras de Jean Piaget, materializa-se no Brasil, e mais especificamente na Educação Física, através de João Batista Freire e sua obra *Educação de Corpo Inteiro*, publicada em 1989. A proposta parte do princípio de que o conhecimento é construído mutuamente entre os agentes envolvidos no processo em interação com o mundo. O processo é muito mais do que um sujeito que ensina e o outro que aprende.

O que muitas vezes é questionado nesta abordagem é o fato de não ficar claro qual o objetivo das aulas de Educação Física. Ou seja, corre-se o risco de a mesma ser entendida como uma disciplina auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, Freire teve sua importância, ao perceber o quanto é significativo valorizar o conhecimento prévio que o aluno traz consigo e de entender a relevância do processo como um todo, e não somente o fim.

No início da década de 1990, um grupo, que se auto denomina “Coletivo de Autores”, publica um livro intitulado *Metodologia do Ensino da Educação Física*, no qual é traçada uma metodologia que supera a visão do ser humano a-histórico. A partir deste momento, a Educação Física é entendida como uma disciplina cujo seu conteúdo específico é a cultura corporal historicamente produzida pelo ser humano, ou seja, as lutas, os esportes, a dança, a ginástica e os jogos. Com isso, a dicotomia entre corpo e intelecto é superada, a especificidade da Educação Física é garantida, por meio de um conteúdo próprio: jogos, lutas, esportes, brincadeiras e ginástica, e, principalmente, a visão do homem, como resultado de suas experiências e interações com o mundo, passa a ocupar o lugar do homem puramente biológico. O ser humano não é mais esvaziado de tudo o que carrega e constrói ao longo de sua trajetória; a visão reducionista parece ser finalmente superada.

António Gedeão, poeta português, retrata em um poema o quanto a visão puramente biológica, fisiológica e friamente científica pode nos cegar quando não contemplamos o ser em sua totalidade. Quanto significado possui a lágrima de uma mulher negra? Quanto significado pode carregar o choro de uma mulher negra?

LÁGRIMA DE PRETA

Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.

Recolhi a lágrima
com todo o cuidado
num tubo de ensaio
bem esterilizado.

Olhei-a de um lado,
do outro e de frente:
tinha um ar de gota
muito transparente.

Mandei vir os ácidos,
as bases e os sais,
as drogas usadas
em casos que tais.

Ensaiei a frio,
experimentei ao lume,
de todas as vezes
deu-me o que é costume:

nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.

Água (quase tudo)
e cloreto de sódio.
(Antônio Gedeão)

Biologicamente, fisiologicamente, cientificamente falando... nada demais, apenas “água e cloreto de sódio”.

Baseada na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, a abordagem deste coletivo de autores, nomeada de Crítico Superadora, baliza as discussões em torno do ensino da Educação Física ao longo dos anos 90 e início do século XXI. Ao pensarmos em uma Educação Integral, esta perspectiva do ensino de Educação Física tem muito a contribuir, principalmente partindo dessa visão de totalidade do ser humano, ou seja, a pessoa toda, o ser completo, em todas suas dimensões.

4.2 Educação Física na BNCC

Entrando especificamente no século XXI, no que tange à realidade da educação brasileira, é possível afirmar que as reformas desde a LDB/96, as quais culminaram na reforma do Ensino Médio através da Lei n. 13.415, sancionada em 2017, e, posteriormente, na publicação da BNCC, demonstram uma preocupação central de dar respostas ao mercado. Notadamente em relação ao Ensino Médio, essa pressão econômica, proveniente de uma política neoliberal, traz efeitos diretos na construção do currículo escolar.

Em relação à BNCC propriamente dita, a Educação Física passa a integrar a área de conhecimento das Linguagens, juntamente com as Artes, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa. Como consta no próprio documento (BRASIL, 2018 p. 470):

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

Mais adiante, são descritas as responsabilidades da área de conhecimento, quais são essas linguagens e quais seus componentes.

[...]a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018, p. 474)

Integrante da área das Linguagens, a Educação Física tem como propósito, juntamente com as outras disciplinas dessa mesma área, “contribuir para a constituição da subjetividade humana, conforme os próprios conteúdos dos objetivos da aprendizagem indicam” (MARTINELLI ET AL., 2016, p. 80). Essa concepção de Educação Física como linguagem norteia toda a BNCC, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Assim sendo, compreendem-se os objetivos gerais do ensino da Educação Física, em toda a Educação Básica, a partir das práticas sociais que fazem parte da cultura corporal, da vivência e da experimentação dessas práticas, bem como do desenvolvimento da autonomia para usufruí-las nos momentos de lazer, criando-se condições de reivindicá-las caso seja necessário.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta para a importância de se apoiar o projeto de vida dos estudantes, ajudando-os a reconhecer seus potenciais, vocações e possibilidades enquanto pessoas e cidadãos. Para isso, é preciso superar a fragmentação dos conteúdos, de forma que os conhecimentos sejam diversificados e tornem-se interessantes, com o intuito de desenvolver as capacidades de abstração, interpretação, proposição e ação dos alunos, as quais são essenciais para a autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

“A Educação Física no Ensino Médio pode ser a última oportunidade de acesso a conhecimentos sistematizados da cultura corporal de movimento e pode transformar o modo como os estudantes lidam com o universo e seus próprios corpos” (MARTINELLI ET AL., 2016 p. 89). Para tanto, salienta-se a ênfase em tentar proporcionar uma maior autonomia dos estudantes em relação não só ao uso fruto das práticas corporais, mas também ao direito de todo cidadão ao acesso às mesmas.

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 476)

O que podemos perceber, ao analisarmos o documento da BNCC em linhas gerais, mas com foco na Educação Física do Ensino Médio, é que, ao se preocupar em oferecer uma Educação Integral e, ao mesmo tempo, entender o sujeito como um ser social, ele tende a esvaziar sua especificidade, como em meados dos anos 80. Apesar de citar a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física, a BNCC (BRASIL, 2018) a esvazia, como disciplina, de muitas de suas construções históricas e culturais. O foco na subjetividade do ser humano limita o campo vasto e rico da cultura corporal. Os autores complementam dizendo que o documento “desvaloriza a apropriação da técnica, e dos elementos históricos e culturais da cultura corporal, limitando a formação de conceitos mais elaborados [...]”. (MARTINELLI ET. AL. 2016, p. 91)

Outro fator a ser considerado é que, conforme expresso no capítulo 3, no texto da Lei 13.415, é citada a obrigatoriedade do ensino da Educação Física no Ensino Médio, porém não necessariamente durante os três anos. Isso deixa margem para que a disciplina seja ofertada em apenas um dos anos de forma obrigatória, o que, em se tratando das condições da grande maioria das escolas públicas do país, que possuem infraestrutura precária, acaba por se tornar um encaminhamento provável. Desse modo, os estudantes das escolas públicas seriam marcados por uma desigualdade de oportunidades ainda maior em relação aos estudantes das escolas privadas. Além disso, pode-se começar a “utilizar” a Educação Física como um “adereço”, neste campo competitivo que se estende com a mercantilização da Educação Básica, afastando-a ainda de seu papel frente àquilo que acreditamos como Educação Integral.

5. METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
Paulo Freire (1996, p. 32)

Pesquisar nada mais é do que buscar respostas para questionamentos. Pensando dessa forma parece se tratar de algo simples, porém existem diversos métodos para se chegar, ou não, às respostas pretendidas. Pesquisar na área das Ciências Sociais traz alguns elementos inerentes a esse campo, dos quais não podemos nos esquivar. Um deles é o caráter histórico do objeto, ou seja, o mesmo se encontra inserido em um determinado contexto, sofrendo e exercendo influência constante de/em tudo o que é produzido pelos sujeitos, em uma relação dialética com a realidade.

O objeto das Ciências Sociais é histórico. [...] Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO, 1994, p. 13)

Outro elemento é o caráter qualitativo do objeto de estudo. Estamos aqui nos referindo às relações entre sujeitos e/ou entre sujeito e ambiente, ou seja, trata-se de cenários extremamente complexos, tornando-se praticamente impossível estabelecer correlações diretas e/ou determinísticas. A realidade nos coloca frente à frente com problemas contextuais, e só assim a pesquisa faz sentido nas Ciências Sociais.

Nesse sentido, a investigação de caráter qualitativo tem como essência a não artificialidade de situações, ou seja, busca-se práticas e interações pessoais do cotidiano (FLICK, 2009). A definição por uma abordagem qualitativa vem, de certa forma, quase como uma contradição à justificativa de sua escolha. Levando em consideração que sua justificativa é a complexidade das relações estabelecidas nas pesquisas sociais, a opção por ela acontece quase que de forma “determinística”.

Partindo de um problema, vivenciado no cotidiano da escola, no qual se identifica, *a priori*, um distanciamento entre o discurso e o que é colocado em prática, a pesquisa pretende investigar, em um conjunto de Unidades da Rede Jesuíta, como se dá essa relação, qual seja: a proposição de uma Educação Integral e o lugar ocupado pela Educação Física nesta perspectiva. Ou, ainda: as práticas pedagógicas que balizam as aulas de Educação Física estão alinhadas ao discurso da Formação Integral, em especial o preconizado pela Rede? O tratamento dado pela gestão das escolas à disciplina Educação Física corrobora os documentos da Companhia de Jesus?

Para tentarmos responder a esses e outros questionamentos surgidos no decorrer da investigação, optou-se pela realização de uma pesquisa aplicada, qualitativa e bibliográfica, a partir de um estudo de caso, segundo classificação proposta por Gil (2002). Considera-se uma pesquisa aplicada pela sua natureza, que visa, justamente, ao seu aproveitamento pela Rede Jesuíta; qualitativa, por todos os motivos descritos nos parágrafos anteriores, embora, novamente, destaque se tratar de uma investigação que requer uma análise minuciosa das relações; bibliográfica, pelo levantamento dos documentos que embasam a Pedagogia Inaciana e os pressupostos da Educação Integral no Brasil; e, por fim, estudo de caso, considerando que faremos um estudo profundo da Educação Física do Ensino Médio da Rede Jesuíta de Educação no Brasil.

5.1. A Educação Física na Rede Jesuíta de Educação

No Brasil, a Rede Jesuíta de Educação é responsável por 17 instituições de Educação Básica e creches, que reúnem mais de 31 mil alunos e quase 2 mil educadores, segundo o portal Jesuítas do Brasil. Entretanto, para a presente investigação, elegemos como campo de estudo 12 colégios de diferentes regiões do país (Sul, Sudeste e Nordeste), que possuem características semelhantes: são instituições de Educação Básica, ofertam Ensino Médio e são mantidas, em princípio, com a cobrança de mensalidades.

A Pedagogia Inaciana, desenvolvida nos colégios da Rede Jesuíta de Educação tem como referência inicial os Exercícios Espirituais (E.E.), propostos pelo fundador da Companhia, Inácio de Loyola. “A fonte mais inspiradora para a pedagogia jesuítica são os Exercícios Espirituais.” (KLEIN, 1997, p. 26).

Não pretendo fazer aqui, novamente, um histórico de todos os documentos que nortearam as ações dos jesuítas na área educacional; permito-me, assim, dar um salto até meados da década de 1980. Quando no percurso do reestabelecimento da tradição pedagógica dos colégios, um novo momento se instala nas Unidades educacionais da Companhia de Jesus espalhadas pelo mundo, o “período de Intensificação da Renovação Pedagógica Jesuítica (KLEIN, 1997, p. 23). Nesse processo, dois documentos assumem protagonismo: Características da Educação da Companhia de Jesus (C.E.C.J.) e Pedagogia Inaciana: uma proposta prática.

Publicada no ano 1986, as Características “exerceu significativa influência no amadurecimento de conceitos da atual formulação da pedagogia jesuítica” (KLEIN, 1997, p. 49). O documento foi publicado com a intenção de orientar, jesuítas e leigos, na missão educativa a ser desenvolvida nos colégios da Companhia.

Ao tratar da disciplina Educação Física, as Características consideram a necessidade da implementação de programas bem elaborados, que sejam capazes de aliar o desenvolvimento físico ao conjunto de objetivos da educação Inaciana. Assim se caracterizando, a Educação Física contribuiria na formação de alunos imbuídos de atuar para o bem coletivo.

Com a proposta da Formação Integral dos alunos atendidos pelas escolas da Companhia, as Características apontam para alguns aspectos da prática pedagógica a ser implementada. Entre eles, destacamos, a atenção à individualidade, o MAGIS⁴ como inspiração, a participação ativa dos alunos, a aceitação e o reconhecimento pessoal de limitações e qualidades, a avaliação crítica da realidade, o comprometimento frente às injustiças, a busca constante pela excelência na formação e a inspiração nos exemplos de Cristo.

Focando especificamente no propósito do texto, sublinhamos o item 112 das Características. Este considera que, “embora o colégio jesuíta valorize o estímulo de jogos competitivos” (C.E.C.J. 2009, p. 60), não o faz no sentido de incentivar a competitividade, a individualidade ou a busca do êxito a qualquer custo. Essa estratégia visa ao aprendizado baseado no trabalho coletivo, com o respeito às individualidades e com o comprometimento com a ação mútua e solidária.

As argumentações apresentadas a seguir versam sobre dois documentos mais recentes, o Projeto Educativo da Associação dos Colégios Jesuítas (P.E.), do ano de

⁴ “[...] é um termo em latim que quer dizer o mais, o maior, o melhor”. (CABARRÚS S.J., 2004)

1998, e o Projeto Educativo Comum (P.E.C.), publicado em 2016. Ambos têm a intenção de reafirmar os princípios da Educação na perspectiva Inaciana.

Sobre o Projeto Educativo (1998), é importante destacar que o mesmo foi elaborado pela Associação dos Colégios dos Jesuítas (ACOJE), composta por colégios da região Centro-Leste, e serviria como “ponto de inspiração, de referência, e de avaliação” (P.E. ACOJE, 1998, p. 8) para o trabalho desenvolvido nos colégios dessa região. Por outro lado, o Projeto Educativo Comum, (P.E.C.), mesmo tendo propósitos semelhantes, é direcionado a todas as instituições educativas de Educação Básica da Rede no Brasil.

No tocante ao ensino da Educação Física, o P.E. determina que a organização curricular deveria contemplar tanto a formação acadêmica quanto a formação humana e que disciplinas como Educação Artística, Educação Física e os Esportes deveriam fazer parte dessa opção de currículo. No item 160, que trata da composição das turmas, o documento aponta para a possibilidade de agrupamentos dos alunos em função da “diversidade de ritmo” (P.E. 1998, p. 48) em disciplinas como Língua Estrangeira, Religião, Educação Artística e Educação Física.

Diferentemente do P.E. publicado pela ACOJE, o PEC (2016) não demonstra preocupação com aspectos específicos da organização escolar. Menos diretivo que a orientação anterior, não traz em sua redação aspectos específicos relacionados às disciplinas que compõem o currículo escolar e nem determina normas para a organização da rotina escolar. Uma das preocupações do documento é que se faça a opção por “um currículo integrado e integrador” (PEC, 2016, p. 15), capaz de conduzir as escolas de Educação Básica da Companhia para uma prática diferenciada.

Concebido para “não ser mais do mesmo” a diretriz reforça a necessidade de colocar o discente no centro das ações pedagógicas e que os currículos sejam pensados para dar “sabor” à vida desses alunos. Aponta, ainda, para a atenção à educação inclusiva, referenciada por valores éticos e cristãos e destaca o objetivo de formar alunos “conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, fraterno, solidário, inclusivo e cristão” (PEC, 2016, p. 15).

O questionamento principal perante esses documentos e as realidades vivenciadas em todas as instituições que compõem o lócus da pesquisa é se existe uma relação direta entre o que é praticado e o que os documentos da Rede apontam. Para tanto, definimos por delimitar o Ensino Médio como nicho da pesquisa. Isso se

justifica por identificarmos que é durante o Ensino Médio que o enfoque mais conteudista se sobressai, ofuscando ou muitas das vezes até eliminando questões tão caras para uma educação que visa à integralidade do sujeito. É no Ensino Médio que pais, alunos, professores e muitas vezes a própria escola colocam as avaliações externas como centro das atenções e, em alguns casos, como única finalidade da instituição, alijando os estudantes a receberem uma educação de qualidade em todos os aspectos: cognitivo, psicossocial e espiritual. Disciplinas como a Educação Física acabam se tornando, por vezes, “penduricalhos” e/ou “artigos de luxo”.

Nesse contexto, o foco foram as aulas de Educação Física do Ensino Médio nos colégios da Companhia de Jesus no Brasil. Realizou-se a investigação em 12 (doze) colégios presentes em 9 (nove) estados e 3 (três) regiões, como explicitado no quadro:

Quadro 2 - Distribuição dos Colégios por Região do Brasil

<u>Região</u>	<u>Estado</u>	<u>Cidade</u>	<u>Instituição</u>
Nordeste	Piauí	Teresina	Colégio Diocesano
	Ceará	Fortaleza	Colégio Santo Inácio
	Bahia	Salvador	Colégio Antônio Vieira
Sudeste	Minas Gerais	Belo Horizonte	Colégio Loyola
		Juiz de Fora	Colégio dos Jesuítas
	Rio de Janeiro	Nova Friburgo	Colégio Anchieta
		Rio de Janeiro	Colégio Santo Inácio
	São Paulo	São Paulo	Colégio São Luís
			Colégio São Francisco Xavier
Sul	Paraná	Curitiba	Colégio Medianeira
	Santa Catarina	Florianópolis	Colégio Catarinense
	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	Colégio Anchieta

Fonte: Elaborado pelo autor.

O número de alunos, turmas, professores em cada instituição não é relevante para a pesquisa, porém a realidade das mesmas não se distancia frente a estes aspectos. Pegamos como exemplo a Unidade do Colégio dos Jesuítas em Juiz de Fora: atualmente o Ensino Médio possui 480 alunos, segundo relatório da própria instituição; por sua vez, esses alunos estão distribuídos em quatro turmas por ano do Ensino Médio, totalizando 12 turmas. Entretanto, na grade curricular obrigatória,

apenas o 1º e o 2º ano possuem uma aula semanal de Educação Física. Neste cenário, o Colégio possui dois professores de Educação Física em todo o Ensino Médio (Dados coletados junto à secretaria da instituição, referentes a 2019).

5.2. Estratégias de coleta e análise de dados

Partindo da intenção em saber qual a percepção dos professores em relação ao que é propagado e ao que é realizado em suas aulas, optamos pela aplicação de questionários, cuja utilização, segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definida como:

“[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

O objetivo foi o de aplicar o questionário a todos os professores de Educação Física do Ensino Médio de cada uma das Unidades citadas acima. Levando em consideração a abrangência da pesquisa não em quantidade, porém em termos geográficos, por integrar diferentes regiões e a totalidade⁵ das escolas da Rede no Brasil, entendemos ser necessário a utilização do recurso da internet para envio dos questionários. Para Gil (2008), isso seria uma das vantagens deste método de coleta de dados, já que o questionário pode ser aplicado sem a presença do pesquisador e respondido no momento em que o participante julgar mais conveniente. Foi preciso entender a importância de que a investigação em todas as Unidades teria e o quanto de esforço deveria ser empregado para que a coleta dos dados (no caso, o conteúdo dos questionários) necessários fosse possível. Por compreender a inviabilidade financeira, temporal e geográfica da coleta presencial, partimos para a coleta *online*.

Vivemos em uma era digital e as pesquisas não estão alheias a isso. Podemos utilizar *softwares* de análises de pesquisa qualitativas, de transcrição de gravações de áudio de grupos focais e/ou entrevistas, utilizar a internet para pesquisas de literatura, artigos, periódicos etc, e até publicação de resultados (FLICK, 2009). Além dessa realidade no contexto das investigações, as pessoas, em seu cotidiano, estão cada vez mais inseridas no mundo digital, seja pelas redes sociais, pelos *smartphones*,

⁵ Instituições de Educação Básica, com Ensino Médio, e que são mantidas a princípio com a cobrança de mensalidades.

pelos aplicativos que possibilitam o acesso à rede bancária, às notícias em tempo real, aos transportes e às compras *online*. Enfim, elas estão cada vez mais imersas em atividades que, até pouco tempo atrás, só eram possíveis presencialmente.

Para a realização de uma investigação qualitativa *online*, é necessário que todos os aspectos citados sejam levados em consideração. O perfil dos prováveis participantes do estudo também é de suma importância para o uso desta técnica de pesquisa. O acesso à internet, e principalmente a familiaridade com os recursos que serão utilizados – no caso deste estudo, o *e-mail* –, têm uma relevância vital. Diante disso, quanto às instituições que compõem o *corpus* da pesquisa, temos a certeza do fácil acesso que os professores possuem a estes recursos, bem como de que eles são estimulados à sua utilização. Isso porque, além das escolas funcionarem em rede, tem-se uma plataforma *online* comum a todos os colégios, alimentada pelos professores constantemente, além de um ERP – Enterprise Resource Planning –, que une, através de portais online, todas as atividades pedagógicas (planos de aula, notas, avaliações, projetos, etc.) e administrativas (recursos financeiros, requisições de materiais, contracheque, etc).

Ao se optar pelo questionário como método da coleta de dados da investigação, foi preciso tomar os devidos cuidados no que diz respeito à sua formatação, para que, como diz Triviños (2017), deixe-se bem claro que se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, já que esse meio de coleta é muito utilizado nas pesquisas quantitativas. Assim sendo, a caracterização dos participantes é de extrema relevância para evidenciar este aspecto. Como dito anteriormente, o público-alvo do questionário é composto por professores de Educação Física, atuantes no Ensino Médio de escolas da Rede Jesuíta de Educação.

Elegemos, por sua vez, a análise de conteúdo como recurso metodológico para a interpretação daquilo que foi levantado nos questionários. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método, configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para Flick (2009), a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para análise de um texto, seja de qualquer fonte, pertencente à técnica utilizada na pesquisa – entrevista, grupo focal, questionário – ou não.

Minayo (1994) destaca duas funções na aplicação da técnica: uma através da confirmação das hipóteses pré-formuladas e outra no que diz respeito às descobertas

do que está aparentemente oculto no conteúdo coletado. Para o desenvolvimento dessa análise dos dados, a autora propõe três fases. Na primeira, todo o material é organizado, elegem-se categorias e estabelecem-se prioridades e trechos mais significativos. A intenção é a de facilitar a interpretação dos dados e, para isso, leituras minuciosas e registros sobre a principal mensagem em cada trecho são de extrema relevância. Na segunda fase, aplica-se o que foi estabelecido na primeira, ou seja, categoriza-se os trechos destacados, e isso demanda muito esforço e atenção. Na terceira e última fase, é realizado o “tratamento” do que foi destacado, identificando tendências, ideologias, enfim, para além do que está explícito na fala dos participantes. Isto é, trata-se da análise propriamente dita, em articulação aos referencias teóricos elegidos para a pesquisa.

5.3 Organização e envio dos questionários

Após decidirmos por enviar os questionários por intermédio dos endereços eletrônicos dos professores, avaliamos qual ferramenta seria a mais adequada na formulação dos questionários. Eelegemos o *Google forms*: primeiro, por se tratar de uma ferramenta gratuita; segundo, por sua facilidade de acesso e de manuseio – é muito simples utilizá-la –; e, terceiro, pelos recursos oferecidos, tanto na elaboração das questões, quanto na sistematização e na apresentação dos dados coletados.

Definidas a forma de envio e a ferramenta a ser utilizada, iniciamos a construção das questões. Foram elaboradas um total de vinte e sete questões, das quais vinte e uma objetivas e seis dissertativas. Deste total, oito tinham a intenção de traçar um perfil do professor, quatro de caracterizar a instituição em relação à distribuição das aulas de Educação Física no currículo do Ensino Médio, cinco de entender como e se a Pedagogia Inaciana era divulgada, estudada e compreendida pelos docentes, e oito de compreender qual o papel da Educação Física no Ensino Médio das instituições.

Com o questionário pronto, passou-se à etapa seguinte, que compreendeu um levantamento dos endereços eletrônicos de todos os Diretores Gerais das doze instituições eleitas para análise. Para a realização desta tarefa, dispusemos de um grande auxílio do Diretor Geral do Colégio dos Jesuítas, que nos cedeu todos os e-mails dos quais necessitávamos.

A partir daí, foi enviado aos endereços eletrônicos dos Diretores Gerais um pequeno texto, explicando o objetivo da pesquisa e a justificativa acerca da necessidade de reunirmos – caso a instituição aderisse à pesquisa – os e-mails de todos os professores de Educação Física do Ensino Médio de cada Colégio. Anexa, enviamos também a Carta de Anuência, deixando clara a opção pela adesão ou não à participação na investigação.

Neste primeiro contato, das doze instituições, recebemos dez respostas positivas, e apenas duas delas não deram devolutiva. Após esta primeira consulta, enviamos o convite, também via e-mail, aos professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio nos colégios participantes, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido e o link do questionário no *Google forms*. A comunicação foi enviada no dia 13 de novembro de 2019 para um total de trinta e sete professores, dos quais vinte e sete responderam até a data limite estipulada, 24 de novembro de 2019. Das dez instituições que aderiram inicialmente à pesquisa, duas não responderam o questionário em tempo. Logo, tivemos oito instituições representadas na como *corpus* da investigação. É importante salientar, contudo, que conseguimos uma representatividade importante de todas as regiões do país que contam com Colégios da Rede Jesuíta de Educação.

6. O LUGAR OCUPADO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO: DO DISCURSO À EMPÍRIA DO COTIDIANO

Entendemos que a opção por realizar a pesquisa buscando uma representatividade da Rede, e não somente uma instituição, foi assertiva, após recebermos todas as devolutivas dos docentes que se dispuseram a participar. Conseguimos uma importante base de dados para investigar a situação da Educação Física nas escolas da Companhia e, a partir dos resultados, propomos uma intervenção concreta para sua qualificação.

Os dados coletados através do questionário foram salvos no computador. A análise de conteúdo a partir desses dados⁶, por sua vez, permitiu estabelecer três categorias analíticas, organizadas em seções: (I) da especificidade da Educação Física; (II) o saber pedagógico; e (III) integralidade da formação. A primeira categoria foi amplamente citada pelos professores respondentes, sendo a especificidade da área sempre referida enquanto justificativa sobre a importância da Educação Física para os estudantes. A segunda nos faz compreender como os professores da Rede relacionam os princípios da Pedagogia Inaciana, a Educação Física e os desafios do nosso tempo. Já a terceira seção evidencia uma contradição entre o discurso da integralidade e o que parece acontecer, na prática, no contexto das escolas da Rede.

Conforme já mencionado, alcançou-se uma representatividade adequada dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação no Brasil. Portanto, espera-se que as discussões emergidas dos dados coletados sirvam de insumo para a potencialização da Educação Física não apenas no que tange à Rede Jesuíta, mas a outras instituições educativas, bem como a pesquisadores preocupados com a educação de qualidade.

6.1. Da especificidade da Educação Física

⁶ Todos o conteúdo extraído dos questionários não recebeu qualquer tratamento linguístico.

A Educação Física vem desempenhando seu papel ao longo da história, acompanhando o desenvolvimento e os anseios da sociedade. Para que isso acontecesse, ela algumas vezes se distanciou de sua especificidade, de um conteúdo próprio, para “sobreviver” no espaço escolar. Outras vezes, apoiou-se em prerrogativas militares, médicas e esportivas, a fim de exercer maior protagonismo na educação dos estudantes.

Todos estes aspectos, discutidos anteriormente no capítulo 4, nos fazem refletir acerca da especificidade da Educação Física nos tempos atuais. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), os objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental são os de apreciar e produzir brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura. Já para o Ensino Médio:

[...] aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as interrelações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 475)

Tomando como referência a BNCC de 2018, pode-se afirmar que os principais objetivos da Educação Física são os de usufruir, criar e transformar a cultura corporal de movimento. Porém, nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação, há de se levar em conta outros componentes norteadores da Pedagogia Inaciana. Como já citado no capítulo 2, seções 2.2 e 2.3, existem documentos que abarcam, direta e indiretamente, diretrizes da Educação Física dentro dos Colégios da Companhia. O que se faz necessário rememorarmos, para a análise dos discursos dos respondentes, é o fato de que, para a Pedagogia Inaciana, a Educação Física, além de contribuir com o desenvolvimento físico, reflexivo e crítico em relação ao seu conteúdo próprio – cultura corporal –, ela ocupa um importante lugar no processo de Formação Integral do sujeito, na medida em que é destacada sua contribuição para a criação do senso de coletividade, empatia e compassividade.

Nos questionários, muitos dos respondentes⁷ justificam a importância da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo escolar indicando sua especificidade:

⁷ Para que o anonimato dos respondentes fosse preservado, não solicitamos identificação nominal nos questionários. Foram utilizados, no texto, nomes fictícios baseados em personagens do clássico da literatura mundial, *Odisseia*, poema épico da Grécia Antiga atribuído a Homero.

Odiseu - *Acredito que seja importante por conhecermos o aluno de uma outra forma, já que na nossa disciplina, estamos trabalhando várias habilidades diferentes das desenvolvidas em sala de aula.*

Circe - *Contribuímos com a dimensão do aluno fora de sala de aula.*

Polifemo - *Avaliamos os alunos de forma que professores de sala de aula não conseguem alcançar.*

Nausícaa - *Cada disciplina tem informações e visões específicas para ajudar no entendimento do caminhar do aluno.*

Penélope - *Temos um olhar diferente, observamos os alunos fora da sala de aula.*

Diante desses breves excertos, é possível perceber uma espécie de “diferencial” nas aulas de Educação Física, algo que nenhuma outra disciplina do currículo seria capaz de preencher. Ao mesmo tempo, é delimitado um espaço físico – sala de aula –, em uma compreensão de um local entre quatro paredes, o que seria talvez um limitador de determinadas aprendizagens. A Educação Física seria, assim, realizada fora dessas quatro paredes, possibilitando, com isso, *um olhar diferente*.

É necessário ressaltar que esta visão tradicional da sala de aula como limitadora de aprendizagens está intimamente relacionada, no contexto do Ensino Médio principalmente, às disciplinas exigidas em avaliações externas, que possuem um extenso cronograma a ser cumprido. Os conteúdos, nesse cenário, ficariam circunscritos a tais avaliações. Ao mesmo tempo o termo *fora de sala de aula* acaba por ser utilizado nas disciplinas que não “sofrem” tais pressões, como as de Artes e Educação Física, que acabam por se valer de outros espaços, como quadras, teatros, pátios, etc. Estas narrativas nos levam a refletir sobre qual seria este diferencial, de trabalhar *fora da sala de aula*.

Como discutido anteriormente, a Educação Física já desenvolveu papel crucial dentro da escola, na construção de uma sociedade capitalista emergente que necessitava corpos saudáveis, fortes e, ao mesmo tempo, obedientes. A partir desse pensamento, é possível estabelecer uma relação com os corpos dóceis discutidos por Foucault (2009). Segundo o autor, a disciplina é um fator essencial na docilização dos corpos, e a escola um local onde ela é aplicada de forma hierarquizada e vigiada. A distribuição dos estudantes dentro de sala de aula individualmente, em filas e com corredores entre as mesmas, é apenas um “retrato” de como é possível, através de

estratégias e recursos pedagógicos, “controlar” os estudantes. Na escola de forma geral, existem pequenas punições que visam a corrigir um determinado comportamento. Foucault (2009, p.171-172) cita algumas situações em que isso ocorre:

[...] tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência).

O ato de punir, com o intuito de “concertar” o que está errado, acaba por padronizar comportamentos e ações, tornando todos os sujeitos “iguais”, de certo modo. Essa padronização, mediante o uso da disciplina, adentra e dociliza o corpo do outro.

O formato das salas, tradicionais em sua maioria, parece refletir no entendimento de que a docilização dos corpos ainda se faz presente dentro da instituição escolar, mesmo que de forma menos perceptiva. As normas, o controle do comportamento, as provas, os exames, as notas, são formas de disciplinar os estudantes. A Educação Física escolar foi durante muito tempo extremamente hierarquizada e disciplinadora; não à toa era ministrada por instrutores do exército. Porém, com o desenvolvimento da educação de uma forma geral, com vistas à formação de estudantes críticos, questionadores, criativos e competentes, a Educação Física nas escolas pesquisadas, ao menos na percepção dos professores, parece representar o oposto, o momento em que o corpo se percebe livre, fora daquele formato a partir do qual são obrigados a ficarem perfilados, “cada um no seu quadrado”.

Telêmaco - [...] Na Educação Física temos a oportunidade de desenvolver o trabalho em situação distinta da sala de aula. Temos um envolvimento maior de sentimentos; medos, potencialidades, lideranças, vivência em grupo, etc. Os sentimentos ficam mais expostos. Conhecemos os alunos em situações diferenciadas.

Cila - Nossa avaliação sobre os alunos é importante e rica porque trabalhamos algumas habilidades que são necessárias na Formação Integral do aluno, sendo assim, nossa contribuição é de grande valia dentro de uma escola que pensa num cidadão autônomo, responsável e transformador.

Caríbdis - *Toda disciplina tem maneiras diferentes de observar cada aluno. No caso da Educação Física, o relacionamento deles com os demais se torna muito mais evidente, dando subsídios nos Conselhos de Classe.*

Mesmo tratando-se dos conteúdos da Educação Física, muitas vezes cheios de normas, regras e padrões, como os esportes, a ginástica e as lutas, eles parecem possibilitar mais espaço para questionamentos, diálogos, discussões, possibilidades e, principalmente, para a interação entre os sujeitos da aprendizagem, quando comparados aos de outras disciplinas. Por este motivo, podemos estabelecer uma relação “libertária” não só do corpo, mas da pessoa como um todo, advinda da prática da Educação Física nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação.

Menelau - *Avaliamos os alunos como um todo, considerando os alunos em todas as dimensões.*

Laerte de Ítaca - *A Educação Física contempla para o aluno um saber muito diferenciado.*

Nausíacaa - *A Educação Física é uma disciplina que mais trabalha, na escola, o aluno de forma completa, atenta para as situações cognitivas, sócio-emocionais e espirituais-religiosas.*

Menelau, Laerte e Nausíacaa reforçam a ideia de um “saber diferenciado”, de uma maneira de “trabalhar diferenciada”. Mas qual seria este diferencial? Pensando para além de sua especificidade, o que seria necessário para o professor de Educação Física promover junto ao estudante uma aprendizagem significativa? Na próxima seção, abordaremos, entre outros aspectos, questionamentos desta natureza, por entendemos serem de suma importância para a concretização dos ideais inicianos, uma vez que o próprio PEC (2016, p.14) reforça a necessidade de repensarmos os espaços, tempos e metodologias de ensino e aprendizagem para que este objetivo seja alcançado:

Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas.

6.2. O saber pedagógico

Ao longo dos anos, diversos estudiosos se debruçaram sobre o saber-fazer do professor, cada um dentro de uma perspectiva, porém sem que uma necessariamente excluísse a outra. Neste âmbito, Paulo Freire (2005), por exemplo, questiona a educação bancária, na qual o professor organiza seu próprio programa sem levar em consideração a quem ou em qual contexto ele o aplicará. O autor, então, sugere que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é apenas uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 96 - 97)

Já Tardif (2002) propõe uma pedagogia que dê prioridade à interação humana, levando em consideração as questões epistemológicas e éticas. Deste modo, seria possível integrar a criticidade, a reflexão, o engajamento político, a cultura, a arte e as relações entre os sujeitos, gerando uma educação com significado e proporcionando a autonomia do estudante.

Para a Pedagogia Inaciana (AUSJAL, 2012), por sua vez, a interação proposta por Tardif aparece vinculada à Formação Integral do estudante, na medida em que esse tipo de formação fomenta sua autonomia para tomar decisões e empreender ações, através do desenvolvimento das dimensões acadêmica, intelectual e moral.

A apreensão dos conteúdos ou a formulação do conhecimento pelo estudante “pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva” (GOMES, A. M. A. et al, 2006, p. 233), e se dá através das mais diversas dimensões: “[...]conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais [...]” (GASPARIN, 2005, p. 2).

O fato é que este saber pedagógico, ou o que o professor deve dispor para desenvolver nos estudantes uma aprendizagem significativa, aparece, muitas vezes, atrelado às especificidades de um conteúdo e/ou de uma disciplina. No caso específico da Educação Física, a percepção de que ela seja uma disciplina meramente motora, ao explorar somente uma dimensão técnica, é extremamente difundida e aceita pelo senso comum. Porém, entendemos que, nesta perspectiva, a Educação Física pouco teria a contribuir na formação dos estudantes dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação, assim como das escolas de modo geral.

A partir dos questionamentos suscitados pela pesquisa, foi possível identificar, nas falas dos professores, que esta visão restrita parece ter sido superada na prática pedagógica diária dos Colégios Jesuítas.

Caríbdis - *Promovi uma reflexão sobre os motivos que este corpo é considerado "ideal", perpassando por todos os padrões corporais estabelecidos pela sociedade desde a Idade Média, para que entendessem que este "corpo perfeito" é transitório e depende muito da sociedade em que estamos inseridos.*

Cila - *O Projeto que a Educação Física apresenta na 2ª série EM se chama "Gestão no Esporte: Mais que Futebol". Este Projeto propõe através de atividades educativas, oportunidade ao aluno de vivenciar o empreendedorismo, desenvolvendo o seu espírito de liderança e estimulando a solução de problemas. O indivíduo se torna capaz de errar e aprender com seus próprios erros. O Projeto começa com uma aula dialogada, onde é mostrado os bastidores do Futebol, a hierarquia de grupos gestores até a contratação de atletas. Para ilustrar nosso Projeto, contamos com a Palestra do antigo aluno Caio Caldeira, consultor do Cruzeiro. No último dia, elaboramos uma mesa redonda para debater assuntos variados que surgiram nesta temporada. Inclusive alguns problemas do nosso Futebol atual.*

Antínoo - *Conscientizar nossos alunos dos malefícios que a droga pode acarretar na sua vida.*

Ao identificarmos, nos excertos acima, termos como "reflexão", "aula dialogada", "debater" e "conscientizar", é possível sublinhar o que afirmamos anteriormente: as aulas de Educação Física nos Colégios da Rede parecem superar uma visão restritiva da disciplina, ancorada em uma ótica meramente motora e em uma dimensão exclusivamente técnica. Contudo, não se perde isso de vista, ao se entender que a motricidade e a técnica, igualmente, fazem parte das aulas. Como mencionado no Coletivo de Autores (1992, p. 38), a Educação Física:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Complementando, o mesmo Coletivo de Autores (1992, p. 41) ainda reforça:

Esta forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem.

A dimensão histórica é trabalhada, como menciona Caríbdis, ao trazer a reflexão dos padrões corporais desde a Idade Média. Nesse sentido, é proporcionado ao aluno perceber que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Cila, em sua fala, traz a dimensão econômica de uma das expressões corporais mais populares do mundo, o futebol.

Outros professores trazem, em suas respostas, mais exemplos de como a Educação Física pode trabalhar a partir de seu conteúdo específico, entendido como a cultura corporal, outras dimensões que contribuem para o caráter integral da formação:

Nestor - *No ensino médio conseguimos ter uma conversa a respeito de assuntos que envolvam não só a prática de esportes por si só, mas dentro da prática de atividades físicas que vão levar pra vida toda, assuntos esses como alimentação, consumo de álcool, fumo, drogas, assuntos esses que são inseridos como temas livres em nossas aulas.*

Egisto - *Aula de judô, na qual debatemos sobre a filosofia da arte marcial e como ela pode transformar o praticante.*

Aretê - *Na formação de minis campeonatos dentro da turma, onde os alunos precisam decidir regras ou adaptá-las, decidir a forma de disputa, administrar e verificar se as regras estão sendo cumpridas. (Sendo assim eles colocam em prática o sentido de liderança, justiça e cooperação a partir de um esporte)*

Penélope - *Em várias aulas observamos momentos distintos e relevantes e contextualizamos.*

Dando exemplo de colaboração, fair play. Em uma aula de futsal este ano, observei um grupo de alunos reclamando com o colega que perdeu um gol. O momento então foi oportuno para desenvolver com eles um papo sobre a individualidade biológica, sobre capacidade de cada um e sobre empatia e solidariedade.

Como observamos, Nestor aborda assuntos que perpassam a prática de atividades físicas e acabam por se relacionar diretamente com as mesmas, trazendo consequências na vida dos estudantes. Já o professor Egisto cita o trabalho com uma arte marcial, focado em uma dimensão filosófica. Aretê traz, através da prática esportiva, as dimensões crítica, produtiva e ética, a partir das quais os estudantes

avaliam e decidem as regras, as colocam em prática e cuidam para que as mesmas sejam cumpridas.

Penélope demonstra, através de um exemplo, como os professores podem e devem, muitas vezes, guiar-se pelos problemas concretos surgidos no contexto das aulas. Não estamos afirmando, no entanto, que os docentes devam esperar os problemas acontecerem para agir, muito menos que as aulas não devam ser planejadas, deixando-as à própria sorte; pelo contrário, é necessária uma organização prévia dos conteúdos e a configuração de planos de aula.

Queremos uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de “o aqui e o agora” perceptivo, histórico e social dos alunos (FREIRE & CAMPOS, 1991, p 5).

Outras falas dos professores deixam clara a importância deste planejamento prévio, “quebrando” mais uma percepção do senso comum sobre a Educação Física: de que ela seria uma disciplina para a qual não se tem planejamento, sendo seus conteúdos trabalhados de acordo com as prerrogativas de cada professor. Vale ressaltar que:

O trabalho dos colégios da RJE se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, em estudos preliminares) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada região do país, tudo de acordo com o modo específico da Companhia de Jesus de fazer educação, expresso em documentos e alocações dos Padres Gerais. (PEC, 2016, p. 27 – 28)

Laerte de Ítaca - Os conteúdos em Educação Física para o EM são definidos através de planejamento anual para contemplar a BNCC.

Zeus - São definidos em reunião com os professores seguindo o plano pedagógico do colégio, o planejamento anual e BNCC.
Damos sempre sequência do trabalho executado nos anos anteriores.

Athena - De acordo como plano pedagógico da instituição e BNCC.

Calypso - De acordo com o plano pedagógico do colégio e das normas da BNCC.

Menelau - Baseados na BNCC.

Penélope - BNCC.

Alcínoo - *Através de reuniões de área (Educação Física). Em 2020 passaremos a ter, também, como referência a BNCC. Seguiremos aplicando a verticalização curricular, no intuito do aluno estar em constante processo evolutivo, aprendendo de formas e em tempos distintos, atendendo às diferentes necessidades.*

Quando questionados a respeito do planejamento de ensino, os professores citam a BNCC como um dos nortes para que sejam sistematizados o programa de Educação Física do Ensino Médio e os planos pedagógicos de cada Colégio, baseados, igualmente, nos documentos da Companhia. Reforçamos que, por se tratar de instituições da Rede Jesuíta de Educação, esses documentos devem fazer parte de estudos prévios por parte dos docentes, uma vez que, segundo o PEC, “nos colégios da Rede Jesuíta de Educação, os currículos são concebidos, considerando a legislação educacional em vigor e os documentos da educação da Companhia de Jesus (PEC, 2016, p. 43).

Logo, a BNCC deve ser considerada, todavia ela não deve ser o único norte a ser seguido. A Companhia de Jesus tem seu modo de proceder, e isso parece ficar claro nos capítulos anteriores, ao trazerem diferentes fontes e documentos que evidenciam um conjunto de características dos Colégios da Rede. Da mesma forma, no capítulo 4, sobre a BNCC, reitera-se que, de acordo com a Pedagogia Inaciana, este documento, por si só, não garantiria a Formação Integral do estudante. Alguns professores, ao responderem a pesquisa, trouxeram em suas falas, explicitamente, o documento – referente à Educação Básica – mais recente publicado na Rede.

Clytemnestra - *Em reunião no grupo de professores com base na BNCC, PEC e projeto pedagógico da instituição.*

Tiresias - *Em reuniões anuais em conjunto com todos os professores referendado no PEC e BNCC.*

Isso demonstra o comprometimento das instituições em relação ao que foi acordado na construção do PEC (2016): utilizar o documento para nortear os trabalhos e planejamentos das equipes.

[...] decidiu-se pela elaboração de um documento que revisse e reposicionasse o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de educação básica e, simultaneamente, orientasse sobre as necessidades de

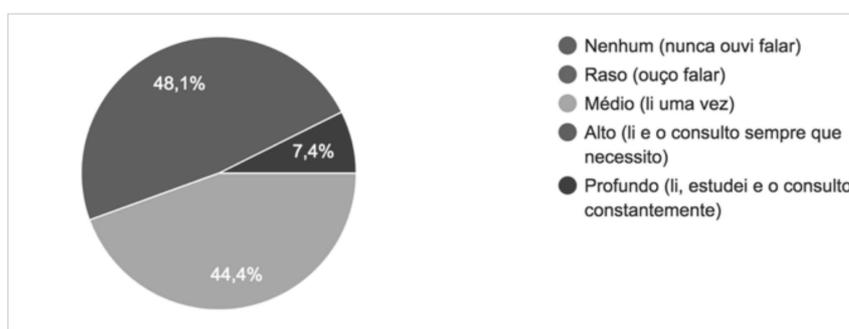
renovação, ajuste e/ou qualificação do que então existia. (PEC, 2016, p. 28 – 29)

Complementando estas orientações, seria interessante que os diretores não apenas divulgassem, mas também estimulassem o estudo e articulassem, juntamente com suas equipes de gestão, caminhos para implementar todas essas diretrizes. Acreditamos que este trabalho qualificaria ainda mais o corpo docente para o desenvolvimento da missão que fora confiada a estes educadores: formar pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas com os princípios da Companhia. Na próxima seção, abordaremos alguns desdobramentos deste processo, mais precisamente em relação ao nosso foco de estudo: a integralidade da formação e sua relação com as aulas de Educação Física.

6.3 Integralidade da formação

Questionados sobre a divulgação e a implementação do PEC nas instituições, já que essa era uma das orientações do próprio documento, conforme visto na seção anterior, os professores foram unânimes em acenar positivamente. Entretanto, quando perguntados sobre sua apropriação em relação ao mesmo, percebemos que pouco mais da metade dos respondentes disseram possuir conhecimento alto ou profundo. Por outro lado, ninguém respondeu ter um conhecimento raso ou mesmo não ter conhecimento acerca do PEC, como fica evidenciado no gráfico a seguir.

Nível de Conhecimento sobre o PEC



Fonte: Elaborado pelo autor

Não é possível estabelecer, porém, uma relação entre o nível de conhecimento e as instituições. De algum modo, isso nos leva a inferir que as instituições apresentaram e divulgaram o documento, sendo que a busca pelo seu aprofundamento ocorreu em nível individual/pessoal, de acordo com o interesse/necessidade de cada professor.

Apropriar-se dos documentos da Companhia se torna, a nosso ver, indispensável para a mobilização da Pedagogia Inaciana nas aulas, seja de qual disciplina for. Como tratado no capítulo 2, a Formação Integral é condição *sine qua non* para que essa pedagogia se efetive no chão da escola. Assim sendo, a correta interpretação do que se pretende com a Formação Integral em um colégio da Rede Jesuíta é essencial aos educadores que integram seu quadro.

A ideia de Formação Integral, muitas vezes, está inserida no discurso de instituições e profissionais da educação, sendo identificada com certa frequência. Porém, compreende-se que este conceito se amplia e adquire novos sentidos no contexto das escolas da Rede. De algum modo, isso é percebido nos comentários dos professores.

Baio - *A possibilidade do estudante desenvolver suas potencialidades, não só no aspecto acadêmico, mas também no aspecto socioemocional, espiritual religioso, esportivo e cultural. Focando na proposta educativa da Companhia de Jesus que é buscar em nossos estudantes, pessoas competentes, conscientes, compassivas, comprometidas e criativas.*

Telêmaco - *A formação que valoriza o acadêmico, mas também os valores humanos e cristãos e que orienta a formação no sentido de saber usar o conhecimento para as relações com a vida. Com as outras pessoas, com a fauna e a flora, e com responsabilidade social.*

Cila - *Pensamos em Formação Integral quando desenvolvemos em nossos alunos habilidades que possam torná-los agentes autônomos, responsáveis, transformadores, críticos e criativos, capazes de perceber e gerar mudanças no mundo em que vivem, propiciando uma qualidade de vida melhor na comunidade em que está inserido.*

Alcínoo - *Trata-se do reconhecer as potencialidades do indivíduo, desenvolvendo os aspectos afetivo, espiritual, ético, estético, cognitivo, comunicativo, corporal e sociopolítico.*

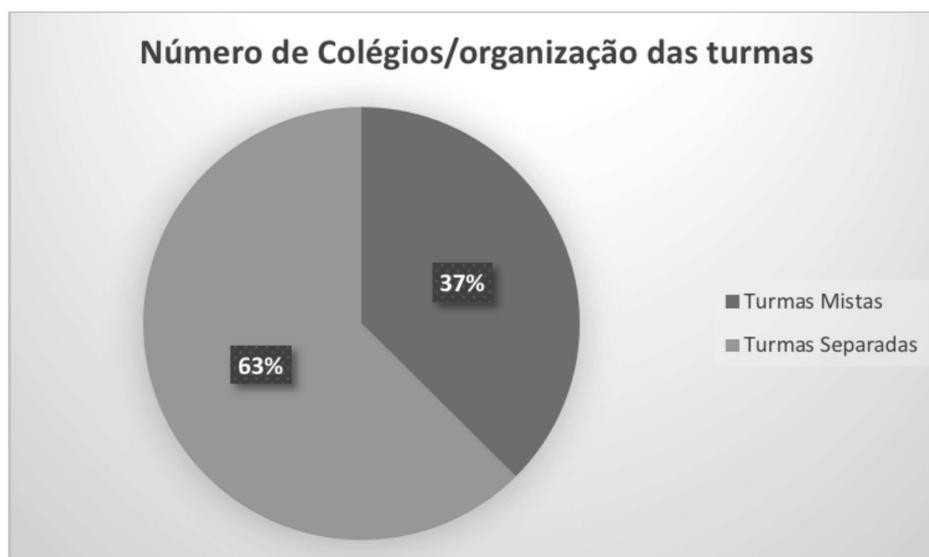
Os professores parecem demonstrar, em suas reflexões, a compreensão dos pressupostos da Formação Integral dentro das instituições Jesuítas. Segundo Rincon S. J., em uma Conferência da Jornada para docentes na Colômbia, em 2008:

Podemos definir a Formação Integral como o processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver de forma harmoniosa e coerente todas as dimensões do ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e sócio-política), a fim de alcançar sua plena realização na sociedade. Em outras palavras, vemos o ser humano como único e ao mesmo tempo multidimensional, tão diverso quanto o corpo humano e ao mesmo tempo totalmente integrado e articulado em uma só pessoa. (RINCON S. J., 2008, p. 1, tradução nossa)

Ainda segundo Rincon S. J. (2008), a opção por estabelecer dimensões a serem trabalhadas no ser humano não o desmembra, sendo apenas uma forma de facilitar sua compreensão, ao se estudar cada uma das “partes”. Com isso, forja-se uma formação em sua completude. Em suas próprias palavras: “Cuando hablamos de dimensiones estamos haciendo una abstracción mental para separar lo que es inseparable en el ser humano [...] (RINCON S. J., 2008, p. 2).

Ao compreender que os professores têm conhecimento acerca da Formação Integral, a partir da perspectiva da Pedagogia Inaciana, confrontamos esta interpretação com outros dados, igualmente coletados na pesquisa, que nos auxiliam a problematizar o quanto, de fato, essa formação é transposta para a prática, para o cotidiano da escola.

Quando se trata da Educação Física escolar, entendemos que o enfoque deva ser pedagógico, voltado para a Formação Integral, e não estritamente fisiológico, com enfoque no rendimento, como discutido anteriormente. Isso significa que algumas orientações que têm por base a aptidão física, o desenvolvimento físico e o treinamento desportivo não deveriam encontrar terreno fértil na construção do currículo escolar das instituições Jesuítas. Uma das premissas dos que defendem a Educação Física escolar nessa perspectiva é a separação das turmas por gênero. Nas instituições pesquisadas, porém, ainda encontramos esta maneira de organizar as turmas, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos oito colégios que participaram da investigação, cinco ainda mantêm a divisão por gênero em suas turmas de Educação Física de Ensino Médio. Esta parece ser uma herança muito forte e um paradigma difícil de ser quebrado no cenário da escola. As justificativas são as mais diversas; segundo Louro (2007, p. 73):

Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, a manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (“da ordem da natureza”) para a separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com questionamentos provenientes de Estudos Feministas, o debate sobre as “diferenças de habilidades físicas” entre os sexos continua controverso.

A nosso ver, mais do que a preocupação com a manutenção desta separação e as justificativas para tal, são os efeitos que este modo de organizar as aulas podem trazer para a formação dos estudantes, a exemplo da perpetuação, e mesmo do fortalecimento, da noção de fragilidade feminina em detrimento da masculina. Sem contar que essa prática ainda tende a tolher as inúmeras possibilidades que um trabalho integrado pode proporcionar. Por isso, entendemos que a organização em turmas mistas é uma condição a ser pensada, a fim de que haja, de forma efetiva, uma Formação Integral no contexto das aulas de Educação Física.

É importante salientar que não pesquisamos os fatores que levam algumas instituições à manutenção desta organização das aulas. O que podemos concluir é que elas ainda persistem e que, no caso desta pesquisa, têm lugar na maioria dos colégios da Rede. Entretanto, embora identifiquemos uma tensão no que diz respeito

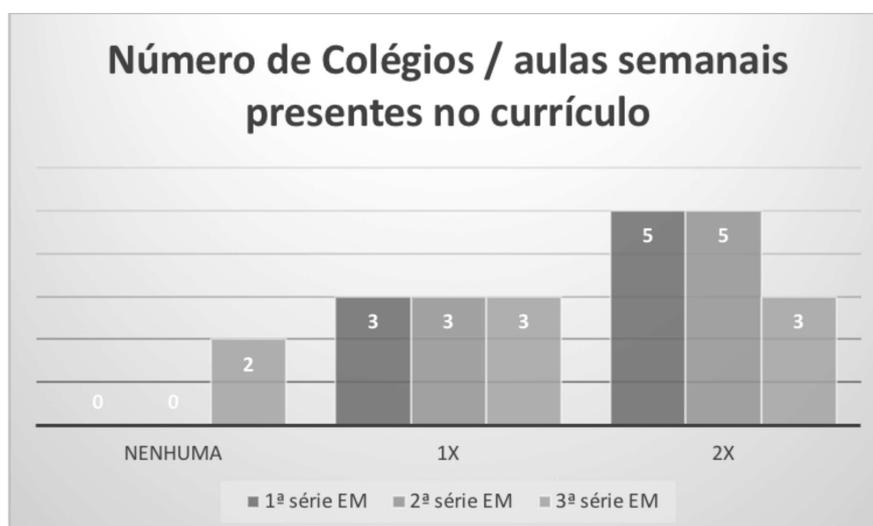
à dimensão de gênero, os professores o acreditam e apostam na importância da Educação Física na Formação Integral dos estudantes.

Laerte de Ítaca - *É nesse momento que aluno aprende a lidar com seu corpo, com suas possibilidades e limitações. É também o espaço da diversidade, de saber lidar com o erro de forma mais visível, de saber se comportar em grupo.*

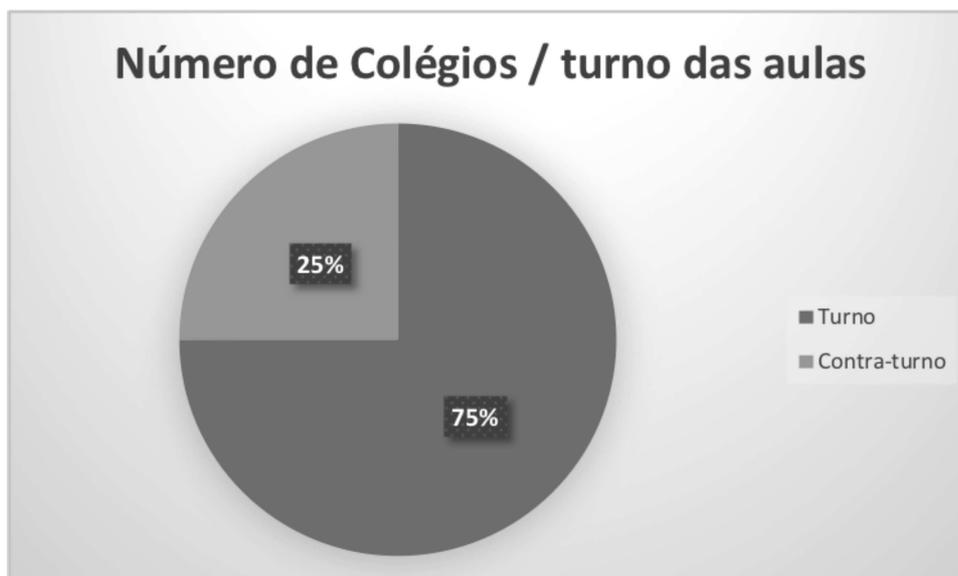
Hermes - *Em todas as propostas de trabalho feitas com os alunos temos que ter e fazer uma reflexão acerca dos valores que estão sendo propostos e os alunos devem dar um feedback sobre essa questão. Estamos sempre os levando à reflexão sobre as atitudes com o outro.*

Odisseu – *[...] são trabalhadas as regras da modalidade, fundamentos do futsal, noções técnicas e táticas desse esporte e vivência dos jogos de futsal, com o objetivo de socialização, possibilitar a prática de uma atividade física, contribuindo assim para a Formação Integral do aluno.*

Outro fator importante a ser considerado é a inclusão ou não da Educação Física na grade curricular e, caso ela esteja inserida, o turno em que as aulas ocorrem. No caso da presente investigação, foram obtidos os seguintes resultados:



Fonte: Elaborado pelo autor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Estes dados revelam, de certa forma, que, nos colégios da Rede, além da carência de um alinhamento, há uma desvalorização da Educação Física enquanto disciplina curricular. O que justificaria a ausência da disciplina na grade curricular da 3ª série do Ensino Médio em duas das oito instituições pesquisadas? Infelizmente, não dispomos de dados que respondam a esta pergunta, porém há hipóteses que podem ser levantadas e exploradas em um estudo futuro.

Fato é que identificamos, nas falas dos professores, assim como nos pressupostos da Pedagogia Inaciana e em referências teóricas contemporâneas, o quão importante é a Educação Física na Formação Integral do estudante. No entanto, essa importância não aparece expressa ao atentarmos para o lugar ocupado pela Educação Física no Ensino Médio das escolas da Rede. O discurso, assim, parece não condizer com a prática. Galindo, em seu texto *La formacion integral, ¿una animacion prendida con alfileres?*, lembra o quão relevante é não deixar que a Formação Integral se torne um *slogan*, apenas um discurso sem sentido. Para ele, “la formación integral no son palabras... ¡ni siquiera obras!” (GALINDO, p. 1).

Nesse sentido, é imprescindível que os gestores das instituições da Rede, Jesuítas ou leigos, não só garantam que os educadores compreendam a importância de uma Formação Integral de acordo com as aspirações da Companhia, mas também deem os subsídios organizacionais, materiais, metodológicos e técnicos para que esta formação aconteça de fato. Procuramos evidenciar, através da pesquisa, alguns pontos importantes de serem levados em consideração pelos gestores, notadamente

no que se refere ao potencial de contribuição da Educação Física, com vistas à Formação Integral dos estudantes

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.
Rosa Luxemburgo

Sempre motivado por um sentimento de inquietude frente ao que está posto, principalmente quando se trata de algumas certezas, que se tornaram certezas não por argumentos bem fundamentados, ou por evidências práticas do seu “por quê”, mas simplesmente pelo fato de que “sempre foi assim”, resolvi me “aventurar” na ideia de realizar este estudo. Muitas dúvidas me levaram a questionar minhas intenções, mesmo após a aprovação do projeto neste programa de Pós-graduação. Sobre isso, é necessário fazer uma menção à primeira conversa com minha orientadora, que, ao demonstrar confiança na proposta e, de certa maneira, até um sentimento de empolgação em relação a ela, esmaeceu as dúvidas que ainda me assombravam. Mais do que isso, ela me encorajou e me guiou por caminhos que abriram ainda mais os horizontes para a realização dos estudos e da pesquisa em si.

Minha paixão pela Educação e pela Educação Física escolar já foi bem comentada na parte introdutória deste trabalho, assim como minha gratidão ao Colégio dos Jesuítas, que me formou à época de estudante e continua contribuindo para minha formação como colaborador da instituição. Reunindo estes dois sentimentos, emergiu a motivação para o estudo sobre a disciplina de Educação Física no contexto dos Colégios Jesuítas no Brasil.

Em um contexto de transformação da Rede Jesuíta para uma rede, propriamente dita, de educação, foi publicado o PEC (2016), em que, mais do que nunca, reafirma-se a intenção de tornar as instituições de Educação Básica da Companhia em “Centros de Aprendizagem Integral”. A Formação Integral é evidenciada ainda mais neste documento, e concomitante a isso, a Educação Física, tão referenciada no que diz respeito à sua contribuição para a formação completa do sujeito, experimenta, talvez, um dos momentos mais delicados em sua história dentro das instituições escolares: *como a disciplina consolida sua importância no currículo – notadamente do Ensino Médio –, em um cenário no qual, cada vez mais, são exigidas habilidades e competências circunscritas às avaliações externas e aos processos seletivos para ingresso no ensino superior e/ou mesmo no mercado de trabalho?*

Optamos por iniciar nossos estudos trazendo um resgate histórico da Educação Integral em âmbito mais geral, abordando como seus conceitos ganharam

aplicabilidade em projetos como os de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Mais do que discutir o modo como a Educação Integral se desenvolveu na história da educação brasileira, foi possível evidenciar o quanto seus pressupostos foram assumidos por diferentes correntes ideológicas, desde as mais conservadoras até as mais progressistas, o que nos levou a sublinhar a importância de sempre associá-la ao seu contexto. À continuação, investigamos a Educação Integral nos documentos da Companhia, ao assumirmos o termo “Formação Integral”, por meio do propósito da Pedagogia Inaciana em formar o ser humano de maneira integral, mediante uma intencionalidade nítida. Como bem define Rincon (2008, p. 1, tradução nossa):

Na educação não há assepsia, não há neutralidade; é por isso que "forma", se dá forma, diante de uma cultura, de uma sociedade, em um determinado contexto. Poderíamos formar para que nossos alunos simplesmente se adaptem e se adaptem ao modelo social predominante, mas o compromisso que assumimos na Pedagogia Inaciana é formar para não reproduzir o "*status quo*", mas para ajudar nossos alunos a serem homens e mulheres totalmente autênticos, capazes de olhar a realidade de uma maneira lúcida e de se comprometerem com sua transformação: que pensam por si mesmos, que são críticos, que agem em coerência com seus valores e princípios. Em outras palavras, queremos formar, acima de tudo, pessoas competentes, capazes de discernir os sinais dos tempos de maneira reflexiva, crítica e comprometida.

Aprofundando mais no que se refere à intenções da Pedagogia Inaciana hoje, abordamos a Formação Integral no PEC, documento mais recente publicado pela Rede, no qual identificamos o papel de protagonismo da Formação Integral como “norte” para toda e qualquer ação dentro das instituições educacionais.

No segundo capítulo teórico, discutimos os enfrentamentos de uma educação integral em tempos de neoliberalismo. Para tanto, trouxemos algumas leis e normas que regulam a educação nacional, as quais sofreram e sofrem a ingerência direta de organismos internacionais, com intenções que, por vezes, vão de encontro a uma educação que visa à Formação Integral do sujeito, como preconizada pela Pedagogia Inaciana. A partir daí, enfocamos nas particularidades do Ensino Médio que, ao nosso ver, é a etapa de ensino que mais sofreu transformações no século XXI. Novamente, a partir de documentos, medidas provisórias e promulgações de leis, fica evidente como a agenda neoliberal influenciou os passos da educação em nosso país.

Iniciamos o último capítulo teórico, base para a posterior comparação com os dados empíricos da pesquisa, trazendo um resgate histórico da Educação Física escolar. Nos foi permitido entender as forças que atuaram, diretamente, no papel da

Educação Física nas escolas brasileiras. Na seção seguinte, focamos no cenário atual da Educação Física no Ensino Médio, analisando, principalmente, as orientações da BNCC. Este movimento nos permitiu compreender que a Educação Física não tem sua função bem delineada, e muito menos resguardada no cenário atual, na medida em que a própria Lei n. 13.415 (2017) não traz a obrigatoriedade da Educação Física nos três anos que compõem o Ensino Médio.

Em relação à metodologia utilizada para a coleta dos dados empíricos, optamos pelos questionários com questões objetivas e dissertativas, no intuito de coletar o máximo de informações possíveis, que nos fonessem subsídios para o estudo. Após a coleta, avaliamos que, tanto do ponto de vista quantitativo (número de respondentes) como qualitativo (conteúdo das respostas), a opção por esta técnica de pesquisa se mostrou acertada, uma vez que foi possível constituir uma base de dados robusta para posterior análise.

Ressaltamos, aqui, que, das doze instituições da Rede com as quais gostaríamos de realizar a pesquisa, oito estiveram representadas na investigação. Seguindo orientações da banca avaliadora da qualificação, buscamos todos os professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Médio dos Colégios e isso, certamente, contribuiu muito para que a problematização do tema fosse mais abrangente.

Por fim, no último capítulo, ao nos debruçarmos sobre o objeto empírico, buscamos articular as discussões realizadas ao longo dos capítulos anteriores. Identificamos, assim, pontos convergentes entre o que se realiza nas aulas de Educação Física do Ensino Médio dos colégios, considerando os princípios da Pedagogia Inaciana, mas, também, pontos de tensão no que tange ao discurso propagado e a empiria escolar.

Sem a intenção de encerrarmos as discussões acerca do objeto, mas reconhecendo os avanços que a pesquisa trouxe, organizamos as considerações emergidas deste estudo, tomando como referência a matriz SWOT – uma ferramenta, desenvolvida na década de 1960, ainda utilizada por muitas organizações para a formulação de suas estratégias.

A matriz é constituída por quatro dimensões, duas delas vinculadas ao contexto interno da instituição e as outras duas ao cenário externo; são elas: *Forças e Fraquezas*, correspondentes ao âmbito interno, e *Oportunidades e Ameaças*, que

dizem respeito ao âmbito externo (em inglês: *Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*, respectivamente).

Considerando tais aspectos e a fim de melhor esboçar a proposta de intervenção advinda da pesquisa, nos inspiramos na matriz, reconfigurando-a de acordo com a natureza do estudo. Isto é, no campo das *Forças*, está expresso aquilo que parece ocorrer nas aulas de Educação Física das instituições analisadas, em consonância aos princípios da Pedagogia Inaciana; no campo *Fraquezas*, o contrário: trata-se de práticas que, à primeira vista, vão de encontro a essa pedagogia e, mais precisamente, à ideia de Formação Integral; já no campo *Oportunidades*, são destacadas as contribuições teóricas que sugerem a potencialização da Educação Física na escola; e, por fim, no campo *Ameaças*, nos valem dessas mesmas contribuições, mas no que se refere a alguns alertas acerca do desalinhamento que pode ocorrer entre a concepção de Formação Integral e o contexto contemporâneo.

Assim sendo, à continuação, compartilhamos a matriz, intitulada: *Planejamento Estratégico de Ensino para a área*, no caso, a Educação Física, como proposta de intervenção da presente dissertação de mestrado, na medida em que ela oferece subsídios para fortalecer o papel da Educação Física, na perspectiva da Formação Integral, dentro dos Colégios da Rede Jesuíta de Educação – principal objetivo deste trabalho.

SUBSÍDIOS | Planejamento Estratégico de Ensino para a área



FORÇAS

- conhecimento, pelo corpo docente, da Pedagogia Inaciana;
- planejamento das aulas alinhado com o PEC e demais documentos que orientam a educação jesuítica;
- entendimento, por parte do corpo docente, da importância da Educação Física na Formação Integral do estudante;
- reconhecimento do trabalho de Formação Integral realizado pelas instituições pelos docentes participantes da pesquisa;
- qualificação do corpo docente (mais de 85% dos respondentes possui pós-graduação).



FRAQUEZAS

- turmas separadas por gênero em algumas instituições;
- aulas no contra-turno em algumas instituições;
- ausência de aulas na 3ª série do E.M. em algumas instituições;
- ausência de trabalhos interdisciplinares, segundo a maioria dos respondentes (59.3%, relataram nunca terem realizado este tipo de trabalho).

SUBSÍDIOS | Planejamento Estratégico de Ensino para a área

OPORTUNIDADES



- consolidar o posicionamento das instituições Jesuítas em promover uma Formação Integral, para a "construção" de pessoas que não reproduzam o "status quo". Este movimento, por sua vez, abriria possibilidades para a valorização não só da Educação Física, mas de outras disciplinas do currículo não contempladas em avaliações externas e, igualmente, menos valorizadas pelo "mercado";
- trabalhar todos os conteúdos básicos da Educação Física no E.M. (jogos, brincadeiras, lutas, esporte, ginástica e dança): oportunidade de desfocar um pouco dos processos seletivos.

AMEAÇAS



- pressão sofrida pelas instituições pela lógica de mercado, em especial no que se refere à valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras;
- a perspectiva da educação física esportivizada, baseada estritamente na área biológica e do treinamento esportivo, ainda bastante presente nas escolas;
- legislação que não prevê a Educação Física como componente curricular obrigatório durante os três anos do E.M.

De certa maneira, acreditamos que o estudo traz contribuições, principalmente aos gestores dos Colégios da Rede, no intuito de orientar para a potencialização e mesmo ressignificação do papel da Educação Física escolar, não só no Ensino Médio, mas em todas as etapas de ensino, já que a reflexão é ampla. Finalizando, temos a consciência de que, aqui, o verdadeiro trabalho apenas tem início, ao buscarmos concretizar aquilo que nos propusemos a fazer nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ACOJE, Associação dos Colégios Jesuítas. Projeto educativo da Província do Brasil Centro-Leste da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas públicas educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANDRADE, C. D. Obra poética, Volumes 4-6. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

ANTUNES, R. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A. M. (orgs). O Averso do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARRUPE, Pedro. *Nossos colégios hoje e amanhã*, 1980, n. 4. In: *Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana*: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=2934>

AUSJAL, Asociación de Universidades Confiadas a La Compañia de Jesús en América Latina. Identidad y Pedagogía Ignaciana: aportaciones al currículo y la investigación. Red de Homólogos de educación. México, D.F., octubre de 2012.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOTO, C. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, p. 99 – 88, Agosto, 1999.

BRASIL. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 19 de maio de 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Exposição de Motivos n 00084/2016/MEC. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 19 de maio de 2019.

_____. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 19 de maio de 2019.

_____. Proposta de emenda à constituição n. 241-A, de 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=09DA93B91D0C4B92995C5DEB48609DF1.proposicoesWebExterno2?codteor=1495741&filenome=Tramitacao-PEC+241/2016 Acesso em: 23 de maio de 2019.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> Acesso em: 23 de maio de 2019.

_____. Série Mais Educação. Educação Integral. Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009.

_____. Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm Acesso em: 14 de junho de 2019.

CABARRÚS S.J., C. R. O **Magis** Inaciano, impulso para que a humanidade viva. In: Revista de Espiritualidade Inaciana, junho de 2004.

Características da Educação da Companhia de Jesus. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ClAVATTA, M. A construção da democracia pós ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: OSMAR, F.; SEMERARO, G. Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil. A história que não se conta. Campinas. São Paulo: Papirus, 1988.

_____. Pelos Meandros da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 14, p. 119-125, 1993.

COLETIVO DE AUTORES, Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: questões e reflexões. [Reimp.] Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P & CAMPOS, M. O. “Leitura da palavra... leitura do mundo”. In: *O Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 2, p. 4 – 9, fevereiro de 1991.

GALINDO, R. R. La formación integral, una animación prendida con alfileres? In: Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=481> Acesso: 25 de janeiro de 2020.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GEDEÃO, A. Lágrima de Preta. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/1854/lagrima-de-preta> Acesso em: 14 de junho de 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. M. A. et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. In: Educar, Curitiba, n. 28, p. 231-246, Editora UFPR, 2006.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: Cadernos CENPEC, n.2, p. 129 – 135, 2006.

GONÇALVES, S. R. V. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KASSICK, C. N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. Revista HISTDBR Online, Campinas, n. 32, p. 136 – 149, dez. 2008.

KLEIN, Luiz Fernando, SJ. Atualidades da Pedagogia Jesuítica. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. Subsídios para a Pedagogia Inaciana. São Paulo: Edições Loyola, 1997b.

_____. A Educação Integral segundo a Pedagogia Inaciana. Conferência proferida no I Encontro Virtual de Diretores Acadêmicos da FLACSI, dia 4 de setembro de 2017.

LOYOLA, S. I. Exercícios Espirituais. Tradução do autógrafo espanhol. Tradução por Vital Cordeiro Dias Pereira, S.J., Organização e Notas por F. de Sales Baptista, S.J. 3ª edição LIVRARIA A. I. – Braga, Lisboa, 1999. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/17711972/Exercicios-Espirituais-de-Santo-Ignacio-de-Loyola-14911556>. Acesso em 15 de março de 2019.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUXEMBURGO, R. Frases de Rosa Luxemburgo. Disponível em: https://www.pensador.com/rosa_luxemburgo_frases/ Acesso em: 15 de abril de 2020.

_____. Reforma ou Revolução? 4 reimp. São Paulo: Editora Expressão Popular, janeiro de 2007.

MARTINELLI, T. A. P. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. In: *Motrividência*, v. 28, n. 48, p. 76 – 95, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76> Acesso em: 17 de junho de 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Escola Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>. Acesso em: 30 de maio 2019.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, J.; ALMEIDA, L. H.; POSSER, J. Educação Integral: contexto histórico na educação brasileira. In: *Revista de Ciências Humanas – Educação*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 28, p. 112 – 116, jul. 2016.

MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. M. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. *Educação*. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.cascavel.ufsm.br>. Acesso em: abr. 2019.

Pedagogia Inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIZARRO, B.; MONTALDO, N.; RADIC, J. Orientaciones y estrategias para un diseño curricular que promueva la formación integral. Documento de Trabajo N°1, REI: enero 2011.

Portal Jesuítas Brasil. Educação. Disponível em: <http://www.jesuítasbrasil.com/newportal/educacao/>. Acesso em: 2 de Dezembro de 2018.

RATIO STUDIORUM OFICIAL, texto aprobado em la CG 5 (1599) y revisado em la CG 7 (1616). Traducción: Gustavo Amigó, S.J. La presente versión há sido revisada por el Dr. Daniel Álvarez, S.J. In: www.pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.

REIS, A. P. et al. *Pedagogia histórico-crítica e Educação Física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RINCON S. J., J. L. *Qué entendemos por Formación Integral?* Conferência, Jornadas para docentes, Colômbia: 2008.

In: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=4126> .Acesso em: 24 de março de 2020.

RJE, Rede Jesuíta de Educação. *PEC: Projeto Educativo Comum*. São Paulo: Edições Loyola. 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. *Globalização e reforma educacional no Brasil (1985 – 2005)*. IN: TEODORO, António. *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. p. 163 – 186. Brasília: Liberlivro, 2008.

SADER, E. (org.) *Che Guevara: Política*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade*. In: *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p. 6 – 12, 1996.

TANI, G. et al. *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, A. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 31, jan./mar., 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

APÊNDICE 1

CARTA CONVITE ENVIADA AOS PROFESSORES PARA A PESQUISA

Boa tarde professor XXXXXXXX! Meu nome é Rafael, sou professor de Educação Física do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora – MG. Hoje ocupo o cargo de Coordenador da Unidade II, que engloba do 3º até o 7º ano do Ensino Fundamental. Sou estudante da turma de Mestrado em Gestão Educacional da Unisinos e estou desenvolvendo uma dissertação que trata sobre o lugar ocupado pela Educação Física nos Colégios da Rede Jesuíta de Educação. Estou à disposição para qualquer dúvida que possam ter em relação à pesquisa. Deixo claro – como consta no termo de consentimento anexo – que seu nome estará sob sigilo ético. Segue o link para acesso ao questionário. Agradeço a disponibilidade de cada um de vocês em colaborar com a investigação, sobretudo nesta época, que é de correria para todos nós. Forte abraço!

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Pesquisa de Mestrado: Educação Física no Ensino Médio da Rede Jesuíta

As respostas devem estar relacionadas ao trabalho com o Ensino Médio na Instituição da Rede Jesuíta ao qual você está vinculado.

*Obrigatório

Gênero *

Feminino

Masculino

Outro

Qual o nível de sua formação acadêmica? *

Superior

Pós-Graduação - Nível Especialização

Pós-Graduação - Nível Mestrado

Pós-Graduação - Nível Doutorado

Tempo de atuação na Educação Básica: *

Até 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

Além da atuação na Rede Jesuíta, possui vínculo em outra rede de ensino? *

Sim

Não

Se sim, indique em qual rede leciona:

Outra escola da rede privada

Rede pública municipal

Rede pública estadual

Outro

Instituição de Ensino da Rede Jesuíta em que leciona: *

Sua resposta

Tempo de atuação na Instituição: *

Até 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

Indique em quais anos do Ensino Médio a Educação Física é oferecida de forma obrigatória em sua Instituição: *

1º ano

2º ano

3º ano

Nenhum

Com quais anos do Ensino Médio você trabalha na Rede? *

1º ano

2º ano

3º ano

Quantas aulas semanais estão na grade curricular? *

	0	1	2	3	4
1º ano.	()	()	()	()	()
2º ano.	()	()	()	()	()
3º ano.	()	()	()	()	()

Em qual turno são realizadas as aulas de Educação Física? *

No turno

No contra-turno

Em relação ao gênero dos alunos, as aulas são realizadas de que maneira? *

	Turmas mistas	Turmas separadas	Não possui aula
1º ano.	()	()	()
2º ano.	()	()	()
3º ano.	()	()	()

Você é convocado a participar dos Conselhos de Classe? *

Sempre

Às vezes

Nunca

Se a resposta anterior foi "sempre", você entende sua participação como: *

Mais importante do que a dos demais professores

Tão importante quanto a dos demais professores

Menos importante do que a dos demais professores

Insignificante

Se julgares importante, comente a resposta imediatamente anterior:

Sua resposta

Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física? *

Sua resposta

Marque quais conteúdos fazem parte do planejamento anual do Ensino Médio em sua Instituição: *

Jogos

Brincadeiras

Lutas

Esportes

Dança

Ginástica

Outro(s)

Caso tenha marcado outro, indique o(s) conteúdo(s):

Sua resposta

Você já realizou algum trabalho interdisciplinar durante sua atuação no Ensino Médio da Instituição? *

Sim

Não

Se a resposta anterior foi "Sim", descreva, pelo menos, um desses trabalhos:

Sua resposta

Em sua Instituição, o PEC da Rede Jesuíta foi divulgado e trabalhado junto aos colaboradores? *

Sim

Não

Como definiria o seu conhecimento sobre o PEC: *

Nenhum (nunca ouvi falar)

Raso (ouço falar)

Médio (li uma vez)

Alto (li e o consulto sempre que necessito)

Profundo (li, estudei e o consulto constantemente)

Defina, em poucas palavras, o que você entende por Formação Integral: *

Sua resposta

Você entende que a Formação Integral dos estudantes é valorizada em sua Instituição? *

Sim

Não

Descreva quais fatores mais relevantes o levaram à resposta anterior: *

Sua resposta

Você entende que a Educação Física tem um papel importante na Formação Integral dos estudantes? *

Sim

Não

Talvez

Justifique sua resposta anterior, utilizando como exemplo uma de suas aulas, identificando o ano, o tema e o(s) objetivo(s): *

Sua resposta

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada ***A Educação Física na perspectiva da Formação Integral: sobre um certo modo de ser e agir nas escolas jesuítas***, desenvolvida pelo mestrando **Rafael Loures dos Reis Bellei**, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, tem como objetivo compreender as práticas pedagógicas que balizam as aulas de Educação Física nas escolas analisadas. Essa investigação está sendo desenvolvida sob orientação da **Profª Drª Laura Habckost Dalla Zen**.

A sua adesão à pesquisa é totalmente voluntária e consistirá na participação de um questionário online.

Os dados coletados estarão sob sigilo ético. Os nomes dos participantes não serão mencionados nem na Dissertação, nem em qualquer apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Sua participação é de fundamental importância para a investigação que está em curso e, desde já, agradeço a colaboração.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado:

- Dos objetivos e procedimentos da pesquisa;
- De que nenhum participante será identificado, sendo mantido o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim sendo, as informações estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado;
- De que as informações serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa;
- Da garantia de receber esclarecimentos a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

ANEXO 2

Juiz de Fora, XX de XXXXXXXXX de 2019.

CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Rafael Loures dos Reis Bellei, professor, aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob orientação da professora Dr^a Laura Habckost Dalla Zen, estou realizando uma pesquisa que dará origem a minha dissertação de mestrado.

O objetivo da pesquisa é compreender as práticas pedagógicas que balizam as aulas de Educação Física do Ensino Médio nas escolas analisadas, através de um questionário, aplicado aos professores desta disciplina.

Venho por meio desta apresentar a pesquisa, e solicitar autorização para a realização do estudo nesta escola. Os dados coletados estarão sob sigilo ético. Os nomes dos participantes e das instituições não serão mencionados nem na Dissertação, nem em qualquer apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Desde já agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta atividade acadêmica e me coloco à disposição para possíveis esclarecimentos.

Rafael Loures dos Reis Bellei
(Pesquisador)

Laura Habckost Dalla Zen
(Professora Orientadora)

Frente ao que foi exposto acima, expresso autorização para a realização da pesquisa.

Juiz de Fora, XX de XXXXXXXXX de 2019.

Responsável pela escola