

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA COFFANI

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: ASPECTOS
SÓCIO-CULTURAIS DA LINGUAGEM DO CORPO APRENDIDA NA ESCOLA**

CUIABÁ-MT

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA COFFANI

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: ASPECTOS
SÓCIO-CULTURAIS DA LINGUAGEM DO CORPO APRENDIDA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. Orientação Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

CUIABÁ-MT

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

C6741 Coffani, Márcia Cristina Rodrigues da Silva
O lugar da educação física no ensino médio noturno:
aspectos sócio-culturais da linguagem do corpo
apreendida na escola / Márcia Cristina Rodrigues da
Silva Coffani. – 2008.
xii, 279p. : il. ; color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Mato Grosso, Instituto de Educação, Pós-
graduação em Educação, Área de Concentração:
Teoria e Práticas Pedagógicas, Linha de Pesquisa:
Educação e Linguagem, 2008.

“Orientação: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes”.

CDU – 371.3:796

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação física – Estudo e ensino
2. Educação física – Ensino médio noturno
3. Educação física – Ensino médio – Currículo
4. Educação física – Ensino médio – São José dos Quatro Marcos (MT)
5. Educação física – Práticas corporais
6. Educação física – Linguagem corporal
7. Educação física – Aspectos sócio-culturais



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

MÁRCIA CRISTINA RODRIGUES DA SILVA COFFANI

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Examinador Externo (UFMG)

Profa. Dra. Beleni Salete Grandó

Examinadora Externa (UNEMAT)

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

Orientador (UFMT)

Cuiabá, 28 de junho de 2008.

Aos meus alunos, que no cotidiano das aulas de Educação Física, ensinam-me a ser professora.

À minha família, em especial, minha mãe, com quem aprendi os valores que cultivo.

Ao Geraldo pelo apoio e companheirismo, de hoje e sempre.

Ao Vitor, que veio para alegrar nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos que por assim serem, não quero correr o risco de esquecer algum. Estes sabem o que representam para mim.

Aos companheiros nesta trajetória, presentes o tempo todo, de perto e de longe, a vocês Clau, Doni e Loise.

A minha tia Orminda pelo apoio e dedicação nos momentos que mais precisei.

As amigas e mestras professoras Nilzalina Silva Chaparro e Beleni Saléte Grando, que souberam equilibrar em mim, o carinho e a exigência.

Ao Prof. Cleomar Ferreira Gomes, carinhosamente Cléo, que possibilitou a mim, o necessário amadurecimento por meio dos estudos e das orientações.

A FCARP e a SEDUC que por meio dos Programas de Qualificação Profissional possibilitaram-me realizar o sonho do Mestrado.

A Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, em especial, aos amigos professores e aos alunos que me emprestaram suas vozes e seus movimentos para compor este trabalho.

Nada havia de mais prestante em nós senão a infância.

O mundo começava ali. Nosso campo encontrava na beira do rio. Um menino Guató chegava de canoa e embicava no barranco. Teria remado desde cedo para vir ocupar a posição de golquíper no Porto de Dona Emília Futebol Clube. Nosso valoroso time. As cercas laterais do campo eram de cansação. Espinheiro fechado pra ninguém botar defeito. Guató já trazia do barranco duas pedras para servir de balizas. Os craques desciam da cidade como formigas.

José de Campos, nosso beque de espera também tinha a incumbência de soprar as bexigas. Porque a nossa bola era de bexiga, que às vezes caíam no rio e as piranhas devoravam. E se caísse no cansação os espinhos furavam.

Nosso campinho por miúdo só permitia times de sete:

O goleiro, um beque de espera, um beque de avanço e três na linha. Chambelé nosso técnico impunha regras: só pode mijar no rio e não pode jogar de botina.

Sebastião era centroavante. Chutava no rumo certo. Sabia as variações da bexiga no vento e botava no grau certo.

Quando alguém enfiava as unhas na pedra abria uma vaga.

Metade dos nossos craques eram filhos de lavadeira e outra metade de pescadores. Na aba do campo a namorada do Sebastião torcia: quebra esse saba, destina eles pras piranhas. Mas Chambelé não deixava destinar. Quem destina é Deusi — falava. No fim do jogo alguns iam bater bronha, outros iam no mato jogar o mantimento e outros iam pelotear passarinho. Guató pegava a canoa e remava até a aldeia até mil metros dali. A cidade onde a gente morava foi feita em cima de uma pedra branca enorme. E o rio paraguaio, lá embaixo, corria com suas piranhas e os seus camalotes.

Manoel de Barros. Pelada de Barranco.

RESUMO

Este estudo elegeu como objeto de investigação os conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou apreendidos, nas aulas de Educação Física, em direção à interpretação da “gramática corporal” que ali se constitui, e que é aprendida pelo e no corpo do aluno, do Ensino Médio Noturno, em São José dos Quatro Marcos/MT, basilado na cultura escolar em que se entremete esse componente curricular. Incluiu-se o exame da pedagogia sob a qual se apresentam os saberes corporais, da lente teórica do professor, e da organização metodológica da aula. Esses aspectos foram investigados por serem postulados pelo currículo e vincularem-se aos objetivos expressos no projeto político escolar e aos contextos de vida dos alunos. Exigiu-se do ponto de vista teórico-metodológico, o trato de temáticas como corpo, cultura, linguagem, ludicidade, educação, identidade, juventude, escola, currículo e formação de professores interrelacionando-se à Educação Física Escolar. A pesquisa teve abordagem qualitativa interpretativa, nos moldes de um estudo de caso e do tipo etnográfico, em função da natureza descritiva empreendida no esforço de capturar a perspectiva dos sujeitos — professores e alunos —, no *locus* de pesquisa: as aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”. Para a coleta de dados, utilizaram-se como instrumentos metodológicos: observações *in loco* participantes das aulas de Educação Física; entrevistas semi-estruturadas; e análises documentais das intenções político-pedagógicas dessa escola, em específico, aquelas que tratam da Educação Física, enquanto componente curricular do projeto educativo de formação escolarizada do aluno, que se materializa no cotidiano escolar pelas ações e intervenções didático-pedagógicas que ali ocorrem. Centraram-se as análises da pesquisa na interpretação dos significados simbólicos expressos e assumidos pelos conteúdos das aulas, assegurados como objeto de ensino pelo professor. O estudo assegurou o olhar sobre as práticas corporais que mobilizadas, vivenciadas e manifestas no espaço quadra-aula, expressaram os saberes apreendidos e ensinados no cotidiano das aulas de Educação Física, a extração da tendência lúdica da linguagem corporal aprendida pelo corpo/aluno, a referência curricular e didática que tem direcionado à atuação pedagógica do professor e a formação do aluno, nessa disciplina, e o pensar das perspectivas curriculares manifestas pelas práticas pedagógicas docentes e os programas de formação de professores, em específico, na área da Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This study chose as object of investigation the content curriculum, taught daily and / or seized, in physical education classes, into the interpretation of "body grammar" there is, and is learned by the student body and of Night High School in São José dos Quatro Marcos / MT, Basel in the school culture in which they intrude this curricular component. This includes the examination of pedagogy in which the body have the knowledge, the theoretical lens of the teacher, the organization and methodology of the lesson. These were investigated because they are postulated by the curriculum and link to the goals expressed in the project and the political contexts of school life for students. Called for from the theoretical and methodological, the body dealing with issues such as culture, language, leisure, education, identity, youth, school curriculum and teacher training interrelated to the Physical Education School. The research was qualitative interpretive approach, in the form of a case study and ethnographic type, according to the descriptive nature undertaken in the effort to capture the perspective of the subject - teachers and students - in the locus of research: the classes of Physical Education, High School Night, the State School "Bertoldo Freire." For data collection, were used as methodological tools: in situ observations of participants in physical education classes, semi-structured interviews and documentary analysis of the intentions of the political-educational school, in particular, those dealing with physical education, while curricular component of the educational project of training the student's schooling, which is materialized by the daily school activities and teaching-educational interventions that occur there. Focused on the analysis of research in the interpretation of symbolic meanings expressed and made for the content of lessons, as the object of education provided by the teacher. The study said the look on the practices that mobilized body, experienced and manifest in space block-class, expressed the knowledge learned and taught in the daily physical education classes, the extraction of the trend playful body language learned by the body / student, the reference and teaching curriculum that is directed to the educational role of the teacher and the student's training in that discipline, and clear thinking of the prospects for curricular teaching teachers and training programs for teachers, in particular in the area of Physical Education School.

RESUMEN

En este estudio se escogió como objeto de investigación el contenido curricular, enseña todos los días y / o la incautación, en las clases de educación física, en la interpretación de "órgano de la gramática" hay, y es adquirida por el cuerpo estudiantil y de Noche de High School en São José dos Quatro Marcos / MT, de Basilea en la cultura escolar en el que invadir este componente curricular. Esto incluye el examen de la pedagogía en la que el cuerpo tiene el conocimiento, el objetivo teórico del profesor, la organización y la metodología de la lección. Estos fueron investigados porque son postulados por el plan de estudios y relación con los objetivos expresados en el proyecto y los contextos políticos de la vida escolar para los estudiantes. Exhortó a que a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos, el órgano que se ocupa de cuestiones tales como la cultura, el idioma, el ocio, la educación, la identidad, los jóvenes, programas escolares y la formación de docentes entre sí a la Escuela de Educación Física. La investigación se enfoque cualitativo interpretativo, en la forma de un estudio de caso y de tipo etnográfico, de acuerdo con el carácter descriptivo realizado en el esfuerzo para captar la perspectiva de la materia - los profesores y los estudiantes - en el lugar de la investigación: las clases de Educación Física, n Escuela Secundaria Nocturna, la Escuela Estatal "Bertoldo Freire". Para la recopilación de datos, se utilizaron como herramientas metodológicas: las observaciones in situ de los participantes en las clases de educación física, entrevistas semi-estructuradas y análisis documental de las intenciones de la política educativa-la escuela, en particular, los relacionados con la educación física, mientras que componente curricular del proyecto educativo de la formación del estudiante de la escuela, que se materializa por el diario de las actividades escolares y de enseñanza y las intervenciones educativas que se producen allí. Se centró en el análisis de la investigación en la interpretación de los significados simbólicos y se expresa por el contenido de las lecciones, como el objeto de la educación impartida por el maestro. El estudio dice que la mirada sobre las prácticas que movilizó a cuerpo, con experiencia y manifiesto en el espacio-bloque de la clase, expresa los conocimientos aprendidos y enseñados en las clases de educación física diaria, la extracción de la tendencia lúdica aprendido el lenguaje del cuerpo por el cuerpo / estudiante, el referencia y de enseñanza que se dirige a la función educativa del profesor y el estudiante de formación en esa disciplina, y el pensamiento claro de las perspectivas curriculares para la enseñanza de los profesores y los programas de capacitación para los profesores, en particular en el ámbito de la Educación Física Escolar.

SUMÁRIO

Listas de Quadros	XII
Lista de Tabelas	XII
Lista de Figuras	XIV
Introdução	15
Parte Um: Corpo, Cultura e Escola — A Educação da Linguagem Corporal nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno	22
1.0 A problematização da Educação do Corpo no Contexto Escolar	23
1.1 A História do Corpo: da Construção do Mito do Corpo Grego ao Corpo Educado na Contemporaneidade	26
1.2 A Educação do Corpo/Jovem na Educação Escolar	37
1.3 O Lugar do Corpo na Escola: a Educação do Corpo por via da Educação Física no Ensino Médio Noturno no Brasil	41
1.3.1 A Educação Física no Projeto Brasileiro de Escola Secundarista Noturna	42
2.0 Antropologia Interpretativa da Cultura do Corpo	52
2.1 A Cultura e os Processos Educativos	55
2.2 O Cotidiano e a Socialidade no Contexto Escolar	58
2.3 Corpo e Cultura: a Linguagem Corporal	63
2.4 Imagens da Cultura Jovem: Juventude, Trabalho, Identidade e Educação Física Escolar	68
2.4.1 Escola e Trabalho	71
2.4.2 Juventude e Identidade	72
2.4.3 O Jovem e a Educação Física Escolar	73
3.0 O Ensino Médio e a Educação do Corpo/Jovem na Escola	75
3.1 O Ensino Médio no Brasil: Marcas do Processo de Educação do Corpo no Período Noturno	81
3.2 A Perspectiva Curricular das Práticas Corporais para a Educação Física Escolar	90
Parte Dois: O Procedimento Metodológico	95
1.0 A Pesquisa: Procedimentos Metodológicos	96
1.1 A Definição, a Delimitação e a Problematização do Objeto de Pesquisa	97
1.2 A Abordagem Metodológica da Pesquisa	99
1.2.1 A Abordagem Qualitativa do Estudo de Caso do Tipo Etnográfico	99
1.3 A Escolha do <i>Locus</i> e dos Sujeitos da Pesquisa	103
1.4 Os Instrumentos para Coleta de Dados	106
2.0 Os Contextos da Pesquisa	111
2.1 O Município: as Relações e as Maneiras de Ser	112
2.1.1 A Educação Escolarizada do Município	123
2.2 A Escola: Caracterização do Espaço de Investigação	125
2.2.1 A quadra: a Sala de Aula da Educação Física	130
3.0 A Coleta, a Organização e a Análise dos Dados da Pesquisa	132
3.1 As Incursões ao Campo	132
3.1.1 As Observações	132
3.1.2 As Entrevistas	133
3.1.2.1 Os Professores	134
3.1.2.2 Os Alunos	134
3.2 A Sistematização e a Interpretação dos Dados	135
Parte Três: Da Análise dos Dados	137
1.0 O Olhar da Pesquisa	138
1.1 Da Organização das Categorias de Análise de Dados	142

2.0 A Gramática Curricular da Educação Física Escolar	143
2.1 A Aula de Educação Física: a Pedagogia Consagrada	144
2.2 A Educação Física no currículo do Ensino Médio Noturno	148
2.3 O Futebol: a Única Gramática da Educação Física	150
3.0 A presença da Educação Física na Escola	152
3.1 Os Sentidos da Educação Física Expressos pelos Corpos/Alunos do Ensino Médio Noturno	156
3.2 Serventia da Educação Física no Cotidiano dos Corpos/Alunos do Ensino Médio Noturno	162
3.3 As Lembranças das Aulas de Educação Física na Escola	168
3.4 A Importância Social do Ensino Médio Noturno	172
4.0 Educação Física e Ensino Médio Noturno — o Terceiro Tempo do Jogo	179
4.1 Dificuldades para a Presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno	180
4.2 Expectativas dos Corpos/Alunos ao Término do Ensino Médio Noturno	184
Considerações Finais	189
Referências Bibliográficas	194
Anexos da Pesquisa	201

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - A Aula de Educação Física: a Pedagogia Consagrada.

QUADRO 2 - A Educação Física no currículo do Ensino Médio Noturno.

QUADRO 3 - O Futebol: a Única Gramática da Educação Física.

QUADRO 4 - Os Sentidos da Educação Física Expressos pelos Corpos/Alunos do Ensino Médio Noturno.

QUADRO 5 - Serventia da Educação Física no Cotidiano dos Corpos/Alunos do Ensino Médio Noturno.

QUADRO 6 - As Lembranças das Aulas de Educação Física na Escola.

QUADRO 7 - Dificuldades para a Presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno.

QUADRO 8 - Expectativas dos Corpos/Alunos ao Término do Ensino Médio Noturno.

QUADRO 9 - A função da educação escolar.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição de Alunos matriculados nas Etapas de Ensino, da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, no ano de 2007.

TABELA 2 - Distribuição de Alunos matriculados no Ensino Médio Noturno por turmas, na Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, no ano de 2007.

TABELA 3 - Projetos de ensino, de caráter interdisciplinar, desenvolvidos pela Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, no ano de 2007.

TABELA 4 - Distribuição de Alunos matriculados no Ensino Médio Noturno, em Turmas e por Sexo, na Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, no ano de 2007.

TABELA 5 - Dados do Perfil dos alunos entrevistados na Pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

- Fig. 01 - Imagem geral do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 02 - Imagem geral do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 03 - Mapa de Localização do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 04 - Encontro das Avenidas São Paulo e Guilherme Cardoso, marco de origem do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 05 - Torre da Matriz, no alto imagem do Santo Padroeiro da comunidade - São José Operário.
- Fig. 06 - Praça Bandeirantes de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 07 - Vista do comércio entorno da Praça Bandeirantes localizada em São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 08 - Pista de Atletismo do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 09 - Campo de Futebol localizado na área urbana do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 10 - O rural e o urbano coexistem.
- Fig. 11 - Chácaras localizadas ao redor da área urbana de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 12 - Uma tabela de basquete construída ao final de uma rua num bairro periférico do município de São José dos Quatro Marcos.
- Fig. 13 - Adolescentes jogando “Bet” na rua.
- Fig. 14 - Vista aérea da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.
- Fig. 15 - Frente externa da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.
- Fig. 16 - Entrada interna da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.
- Fig. 17 - Imagem do pátio interno e pavilhão de salas de aulas da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.
- Fig. 18 - A quadra em horário de aula de Educação Física na escola-campo.
- Fig. 19 - A sala de aula da Educação Física, no Ensino Médio Noturno.
- Fig. 20 - Os meninos jogando futebol.
- Fig. 21 - A aula de Educação Física no Ensino Médio Noturno.

INTRODUÇÃO

Esse relatório de pesquisa foi denominado de “O lugar da Educação Física no Ensino Médio Noturno: aspectos sócio-culturais da linguagem do corpo aprendida na escola”. Refere-se ao projeto de pesquisa “A Educação Física no Ensino Médio Noturno: um estudo sobre a gramática corporal manifestada no município de São José dos Quatro Marcos/MT”, que integrou o Grupo de Pesquisa “Corporeidade e Ludicidade”, sob orientação do Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes, à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar, circunscrita à Área de Concentração Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar, institucionalizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

A prioridade assumida nessa pesquisa, pelo Ensino Médio Noturno, como campo de investigação, foi motivada por evidências que expressam a desarticulação entre os pressupostos legislatórios professados pelos programas e gestores de ensino e a realidade escolar, fundamentadas nas conclusões descritas por Oliveira e Sousa (2004) no Relatório Final sobre o “Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências”. Destaca-se que no item, “Sobre o Currículo”, encontra-se a afirmação prerrogativa de uma demanda pela inserção, e conseqüentemente, recomenda-se a “Inclusão da Disciplina Educação Física na grade curricular do Ensino Médio Noturno”, ao destacar sua relevância e contribuição significativas para a formação do aluno no Ensino Médio, especificamente, no período noturno.

A LDBEN nº. 9.394/96, também insere a Educação Física como disciplina básica do currículo escolar. Contudo, faculta-se ao aluno o direito em cursar a disciplina no Ensino Médio Noturno, sendo que é expresso, nesta mesma Carta, a obrigatoriedade da escola em manter um currículo comum para os diferentes turnos de ensino. Assim, percebe-se que na formação escolarizada, segundo Soares *et all* (1992, grifo dos autores), “tem se privilegiado, historicamente, conteúdos escolares que se ligam diretamente ao mundo produtivo, julgando assim, ‘aproveitar’ melhor o tempo da criança na escola (...)”. Contrariando o que se espera da escola, este argumento tem sido utilizado para “justificar a retirada da Educação Física do conjunto de componentes curriculares” (SOARES *et all*, 1992, p. 214).

Optou-se ainda, por estudar a Educação Física, em função de dois principais motivos. O primeiro por reconhecer-se que

[...] Através do movimento corporal-gestual formativo, a educação física pode revelar e/ou reforçar padrões de pensamento, valores e crenças, bem como demonstrar a pertença cultural do indivíduo. Assim, no caso da escola, um espaço privilegiado de expressão corporal, os movimentos constroem a cultura do grupo, fazendo conjugar as expressões de uma cultura corporal, como parece acreditar alguns pensadores da Educação Física contemporânea (GOMES, 2004, p. 06).

Em segundo lugar, em razão da supervalorização do movimento corporal de forma mecânica e estilizada - a reprodução de movimentos e gestos corporais - propagada através de diversos veículos de comunicação com as massas, como a escola e a mídia, e que tem influenciado a forma como os adolescentes e os jovens estabelecem relações com as práticas corporais na atualidade. Tem-se relegado a um segundo plano, o movimentar-se de forma consciente, crítica, criativa, bem como, a vivência do movimento corporal de forma coletiva e lúdica, compreendido como aquele que dá significado aos conhecimentos que devem ser aprendidos e internalizados no corpo/aluno, nas diferentes fases de escolarização. Em contraposição, há a afirmação de uma cultura da performance que tem invadido a vida cotidiana, criando parâmetros gerais para os gostos, com o estímulo da competição íntima, que condena o ócio, a lentidão, a inutilidade dos gestos prazerosos feitos ao acaso, e que desenha o prazer de ser esportivo, como único e verdadeiro (SOARES, 2005, p. 50).

Esses aspectos conjunturais apareceram a princípio como fatores relevantes que investigados poderiam problematizar a presença da Educação Física na escola e o papel pedagógico e curricular assumidos pelo professor e pela disciplina de Educação Física, em Mato Grosso. Em específico, como tem sido construída a “gramática corporal” do aluno da

Educação Básica, entendida como reflexo das formas cristalizadas de pensar, mover, conceber e expressar o corpo lúdico em movimento, aprendidas pelo corpo/aluno por meio das vivências e experiências corpóreas com os conteúdos da Educação Física, e que assim, ganharam importância sob o “olhar” dessa pesquisa.

Em função desses motivos é que esse trabalho, se inscreveu na área da Educação, especificamente, na Educação Física Escolar, ministrada no Ensino Médio Noturno, ao elegê-lo como espaço de investigação e o todo escolar em que está imerso esse componente curricular. Respaludou-se na análise interpretativa do contexto cotidiano da escola, na qual se insere e são tratados pedagogicamente os conhecimentos concernentes ao corpo em movimento. Neste sentido, a Educação Física é aqui, compreendida como área curricular, dotada de uma função didática específica na escola, que é o ensino dos saberes e das práticas corporais pela via do corpo lúdico em movimento.

O trabalho foi impulsionado por uma forma de compreender a educação, enquanto processo de formação contínua do indivíduo; uma prática social de uma determinada cultura, que se constitui de subjetividades e lida com diferentes capacidades, habilidades e necessidades da pessoa humana.

A pesquisa adentrou o campo da educação, linguagem, formação de professores e organização escolar para conhecer de que maneira se caracteriza a intervenção pedagógica do professor, no ensino dos conteúdos curriculares da Educação Física Escolar, e que sentidos ou significados estes conhecimentos, sobre o corpo lúdico em movimento, ganham ou denotam para a vida daqueles alunos em formação no Ensino Médio Noturno. Assumiu-se a intenção de revelar o sentido de permanência da Educação Física, enquanto componente curricular da formação escolar, do aluno, do Ensino Médio Noturno. Sentiu-se que era preciso propor sugestões, discuti-las e colocá-las em prática. Certos de que é urgente a tarefa de (re) pensar as formas de educar, em especial, no âmbito da escola. Há que se vê-las vinculadas e cada vez mais comprometidas com a vida e a realidade social e cultural do aluno, e voltadas para o desenvolvimento da criatividade, da crítica e de posturas éticas no aluno perante o mundo.

A questão prioritária de investigação da pesquisa foi à reflexão sobre os conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou aprendidos, nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, com base na cultura escolar, em que subsume uma análise da trama complexa, expressa na postura epistemológica do professor, na eleição da metodologia apropriada, no engajamento curricular, no estabelecimento de vínculos com o contexto sócio-cultural dos alunos e com os objetivos expressos nos documentos políticos e pedagógicos da escola.

Num plano abrangente, o estudo teve como objetivo central investigar os conteúdos curriculares, da Educação Física Escolar, a fim de desvelar uma “gramática” dos saberes corporais veiculados, no cotidiano do aluno, do Ensino Médio Noturno, no município de São José dos Quatro Marcos/MT.

A pesquisa, então, centrou seu olhar na apropriação e na manifestação pedagógica da Educação Física na escola pela compreensão da dinâmica das aulas. Com base na percepção de Gomes (2004, p. 02), ao considerar que as aulas ao serem tomadas como *locus* de estudo, no que se refere à compreensão da aplicação e do funcionamento dos conteúdos, podem vir a contribuir para um estudo que imerge da realidade concreta e que fornece subsídios para projetos de intervenção na área da educação, ao denunciarem a identidade curricular e pedagógica assumida, em específico, pela disciplina no âmbito da escola.

Para tanto, procedeu-se ao levantamento/registo dos conteúdos curriculares presentes nas aulas de Educação Física, e em seguida, a análise da função curricular e pedagógica a que foram destinados ou oportunizados, e da forma velada como foram aprendidos pelos alunos, o que fez uma aproximação desse estudo de uma leitura semiótica da linguagem cultural aprendida pelo corpo do aluno na escola. Fundamentada naquilo que Gomes (2004, p. 05) denomina como interpretação dos significados simbólicos expressos pela corporeidade lúdica em movimento do aluno, mobilizada pelas práticas e saberes corporais vivenciados no espaço-aula.

Atreveu-se a empreender o referido trabalho com base na abordagem qualitativa interpretativa, à inspiração das posições de Minayo (1994, p. 22) que esse tipo de abordagem metodológica de pesquisa “(...) aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). O que forneceu a certeza de que o método qualitativo é pertinente quando o fenômeno a ser estudado é complexo e de natureza social, a exemplo do objeto de estudo, dessa pesquisa. Portanto, a apreensão dos comportamentos lúdico-corporais nessa pesquisa, valeu-se da compreensão do quanto são simbólicas as ações e as atitudes corpóreas dos homens.

Em função do aspecto simbólico do comportamento bio-cultural do homem, sustentou-se neste estudo, uma postura investigativa pautada nas perspectivas da hermenêutica e da fenomenologia, cujo recurso básico para a interpretação dos significados latentes ou patentes, na forma de linguagem aprendida no corpo do aluno, é a descrição desses estados e comportamentos. Portanto, pelos quais se buscou compreender “os outros” a partir de uma postura investigativa que advoga “a necessidade de contextualizar o significado da

expressão humana e de não divorciá-la desse contexto” (FILHO, 2002, p. 28), ou seja, que envolve a análise interpretativa e contextualizada dos significados dos eventos registrados no contexto real em que ocorrem.

Paralelamente, a essas duas abordagens o trabalho tanto teórico como metodologicamente rumou na direção das perspectivas sócio-antropológicas. O que significou, adotar a etnografia como o método de investigação por representar o caminho metodológico que em virtude de sua especificidade descritiva, compactua com a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, no espaço em que ocorrem, e que foram objeto de compreensão/interpretação, nessa investigação. Pensou-se ainda, em utilizar a etnografia neste trabalho como método científico capaz de reconstruir pela via da descrição a dinâmica cultural e as formas de sociabilidades encontradas nas aulas de Educação Física e no contexto da escola.

Utilizou-se ainda, a abordagem qualitativo-etnográfica fundamentada na compreensão de que as interações de sala de aula, que ocorrem no espaço natural das escolas, mormente, estão repletas de significados que por sua vez, celebram todo um universo cultural. Além disso, acreditou-se que a escolha dessa metodologia de pesquisa possibilitaria conhecer melhor o processo de construção da linguagem corporal do aluno, através da descrição da realidade e do estabelecimento de análises, que indiscutivelmente, fundamentaram-se nos referenciais teóricos de cunho sócio-culturais e inter-relacionados à vertente fenomenológica.

Daí assumiu-se a pesquisa como um estudo de caso e do tipo etnográfico, assim definido por André (1995), dadas às proximidades das intenções do estudo a ser empreendido e as características desse modelo investigativo, que persiste numa base comum de análise e interpretação da construção de universos simbólicos específicos, como ocorre na escola, em relação às redes de significados no universo social mais amplo de que são integrantes. Reside aí, a análise dos micro-espços sociais, como o *locus* dessa pesquisa: as aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, na Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, situada no município de São José dos Quatro Marcos/MT.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, de cunho sócio-antropológico, na forma de estudo de caso do tipo etnográfico, sabe-se que os instrumentos empregados para a coleta de dados devem assegurar a compreensão e a interpretação dos significados e dos sentidos, que os sujeitos da pesquisa dão as coisas, as suas ações e as suas vidas, e que assim, constituem os focos de atenção especial do pesquisador. Portanto, para a coleta dos dados utilizaram-se como instrumentos metodológicos: observações *in loco* participantes das aulas de Educação Física, descritas e organizadas na forma de vinhetas ao

longo do trabalho; entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos sujeitos da pesquisa, tanto professores como alunos da escola investigada, do Ensino Médio Noturno, cujos dados e informações obtidos foram transcritos e organizados no relatório da pesquisa; e análise dos documentos em que são elencadas as intenções formativas da escola como o projeto político pedagógico; o regimento escolar; a matriz curricular, neles o espaço dado a Educação Física; e o planejamento de ensino do professor, no qual se organizam os conteúdos curriculares das aulas. Como técnicas para coleta de dados empregou-se: o registro das observações e informações dos documentos investigados em diário de campo; o registro em áudio das entrevistas para transcrição e análise das “falas” dos sujeitos; e o registro fotográfico de imagens para fornecer elementos representativos dos corpos, ali, mobilizados nas aulas.

Acredita-se que, para tratar de questões referentes à linguagem do corpo, aprendida nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, é necessário o resgate e aprofundamento teórico dos aspectos envolvidos e que envolvem essas questões. Por isso, este trabalho foi ordenado e sistematizado em partes, que dispõem os referenciais de forma espiralada na intenção de fazer comunicar-se a teoria e a realidade prática estudada.

As primeiras cenas trazem às bases da interpretação teórico-científica tomadas neste trabalho, que foram escolhidas em função da necessidade de estabelecer-se um diálogo com referenciais que pudessem promover a compreensão da totalidade corpórea do aluno, como os apontados pelas lentes da fenomenologia e dos estudos sócio-antropológicos. Portanto, a pesquisa teve assento teórico na noção de “corporeidade” de Silvino Santin; de “sujeito encarnado” de Denise Najmanovich; da “tribalização e sociologia compreensiva” de Michel Maffesoli; da “técnica corporal” de Marcel Mauss, da “fenomenologia da percepção” de Maurice Merleau-Ponty, da “cultura simbólica” de Clifford Geertz e da noção de “ludicidade” de Cleomar Gomes.

Num segundo momento, apresenta-se o percurso metodológico que fora empreendido ao longo da pesquisa, como: os instrumentos e as técnicas utilizadas para a coleta de dados; os critérios que orientaram a escolha do objeto, do *locus* e dos sujeitos da pesquisa; a organização e as perspectivas epistemológicas adotadas para a análise dos dados.

Na terceira cena é deferida a análise, o confronto entre o dito — bases teóricas que sustentaram o estudo — e o visto, o percebido e o vivido — os dados coletados no cotidiano das aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno — que resultaram na elaboração de um elenco de 03 (três) categorias de análises, divididas em subcategorias, a saber: A gramática curricular da Educação Física Escolar; A presença da Educação Física na Escola; Educação Física e Ensino Médio Noturno — o terceiro tempo do jogo;

Por fim, faz-se uma reflexão mais atenta aos dados encontrados, com o intuito de sinalizar que estudar o processo de educação e constituição da linguagem do corpo, no campo das práticas corporais, manifestas na forma de conteúdos curriculares da Educação Física, enquanto disciplina do Ensino Médio Noturno, na escola. Requer “ao olhar o corpo do aluno” compreender “as maneiras como os homens, segundo as diferentes sociedades, se serviram dele” (RIVIÈRE, 1996, p. 182). Em tempo, que se pode notar que “a gramática corporal” é constituída e patenteada no e pelo corpo do aluno a partir das experiências vivenciadas no cotidiano das aulas; e influenciada pelos respectivos efeitos políticos desse processo sobre a formação do sujeito.

Os motivos apresentados asseguram que realizar esse estudo dos conteúdos curriculares, ensinados e/ou aprendidos, nas aulas de Educação Física, representa um possível caminho para pensar/repensar as perspectivas curriculares e didáticas manifestas pelas práticas pedagógicas docentes; o papel social assumido pelos programas de formação de professores, em específico, na área da Educação Física Escolar; e pela possibilidade de virem a ser os resultados da pesquisa um relato motivador para reflexões a serem empreendidas por professores, alunos e pesquisadores, como diz Gusdorf (1987) no “confronto de cada um consigo mesmo”.

Contribuiu-se com a discussão sobre as dimensões da linguagem corporal e as implicações das tarefas pedagógicas da Educação Física, como elemento do currículo escolar e, o debate das perspectivas teórico-didáticas das propostas de formação de professores nessa área, ao deslindar os fossos entre a teoria e a prática que, de fato, são exercidos no interior da escola.

PARTE UM:
CORPO, CULTURA E ESCOLA — A EDUCAÇÃO DA LINGUAGEM CORPORAL
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

‘Olha aqui, não queremos saber quais as diferenças que o corpo de cada um de vocês tem. Aqui vão ser todos iguais’. Depoimento colhido *Cleomar F. Gomes, 2001.*

1.0 A problematização da Educação do Corpo no Contexto Escolar

“O corpo se revela por sua historicidade”, essa proposição de Goellner *et all* (1999, p. 188) traz à tona neste estudo, a necessidade de compor um retrato sobre a história do processo de educação do corpo, pela via do movimento corporal, no contexto das práticas corporais, ensinadas e/ou aprendidas nas aulas de Educação Física, aos corpos/alunos no Ensino Médio Noturno. A fim de balisar o “olhar” dessa investigação sobre os saberes corporais, que têm constituído e instituído, uma determinada “gramática” aprendida pelo e no corpo do aluno, e assim, desvelar ou traduzir a linguagem corporal patenteada, em intersecção com a identidade curricular e pedagógica assumida por essa disciplina, no âmbito da escola média noturna brasileira.

Acredita-se que é possível estudar o processo histórico de educação do corpo/jovem promovendo uma intersecção como as formas de movimento corporal adotadas em cada época, pois esta postura nos permitirá retratar os significados simbólicos expressos pela linguagem corporal, na forma de gestos, formas, posturas, entre outros, em meio ao processo social de aculturação do corpo/jovem na atualidade.

Há que se esclarecer que a expressão prática corporal é tomada de Silva (2005, p. 23), para quem

[...] o termo prática deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “exprimir” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa. Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal (SILVA, 2005, p. 23, grifo da autora).

Esse reconstruir da história da educação do corpo produzirá o encontro dos sentidos sócio-culturais agregados, acrescidos e atribuídos ao corpo, que influenciaram e ainda continuam a determinar: a concepção cultural de corpo sob a qual os homens são educados e formados nos diferentes tempos e espaços sociais, como a escola; e as formas de manifestação e a constituição das regras de expressão e uso da linguagem corporal pelos sujeitos. Significados que foram inventados, ensinados e aprendidos pelos indivíduos ao longo do processo de educação, em específico, naquele ocorrido no interior das instâncias escolarizadas, principalmente, por meio dos conteúdos curriculares diariamente ensinados e/ou aprendidos; pelas práticas pedagógicas do professor que cotidianamente, ali, ocorrem e

recaem sobre os corpos/alunos em formação; e pelas regras de conduta e de relações interpessoais permitidas no espaço da escola.

Destaca-se que esses sentidos do/sobre o corpo encontraram na Educação Física Escolar uma via própria para reproduzirem-se por meio da pedagogização da linguagem do corpo/aluno, através do movimento nas dimensões gestual, formativa e simbólico-cultural. O que representou ensinar e imbuir técnicas adequadas de uso e expressão do corpo, concordantes com os discursos sociais de determinada época, e que disfarçadamente serviram ao completo adestramento e/ou modelagem da linguagem corporal, ou seja, das corporeidades.

Percebe-se o que está em jogo no processo de educação da linguagem do corpo na escola é a constituição da identidade do corpo/aluno, a partir da (res) significação do próprio corpo, pelo intermédio de ritos e técnicas corporais aprendidos e através dos quais, é possível ser revelado as marcas históricas do corpo, que denota uma lógica ligada há um tempo e espaços específicos.

Justifica-se a compreensão do processo histórico de educação do corpo, neste trabalho, por parecer uma via funcional à interpretação dos significados presentes, de forma implícita ou explícita, no interior dos processos de pedagogização do corpo deferidos na escola, que é o espaço das intervenções e investigações dessa pesquisa. A reflexão histórica possibilitará compreender os muitos acontecimentos que marcaram o processo de significação cultural da linguagem corporal na escola, que levaram a formação de conceitos ou concepções sobre o corpo e, que desencadearam mudanças significativas nas formas de ser e de expressar a corporeidade dos indivíduos aprendidas e manifestas na atualidade no “espaço” escolar.

Dito de outra forma, neste trabalho estudar-se-á o processo de educação do corpo por permitir significar e compreender os instrumentos que tem produzido a “formatação” da linguagem corporal aprendida, em função dos conteúdos ensinados, nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno.

O ponto de partida para compreensão das muitas histórias da educação do corpo — discursos e pedagogias —, se move ao encontro de respostas às seguintes questões: Como se constituiu no ocidente um discurso legitimador que privilegiou o domínio da mente sobre o corpo? Como, onde e porque o corpo foi objeto de educação/pedagogização? Como a educação escolar tem (re) produzido esses discursos por meio das práticas corporais que manifesta, ensina e celebra cotidianamente em seu interior? Qual a pedagogia que tem basilado o processo de educação do corpo/aluno na escola? Quais são os conteúdos

curriculares da Educação Física que tem ensinado esses discursos ao aluno na Escola Média Noturna?

Para tanto, no primeiro momento retratar-se-á alguns momentos do processo histórico de educação do corpo no ocidente; num segundo momento, será discutido como as práticas corporais e o corpo em movimento na Educação Física serviram como instrumentos políticos e ideológicos de adestramento dos corpos no mundo ocidental; e por último, como a Educação Física no Ensino Médio Noturno, no Brasil, serviu para tornar real e concreto o projeto de domesticação dos corpos/jovens.

Considera-se fundamental o conhecimento dos aspectos mencionados para elucidar ou fundamentar “o olhar” sobre a linguagem do corpo que tem sido educada, por meio dos conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou aprendidos, nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, alvos de investigação, dessa pesquisa. A construção teórica que aqui se alinhava, reconhece a impossibilidade de descrever com profundidade as diversas facetas do processo educação do corpo. Já que são muitos e diversos os saberes e as práticas (re) criados que buscaram pedagogizar o corpo do indivíduo para a vida social. Nos dizeres de Soares (2003) esses aspectos formam um conjunto extenso que se estende desde a aprendizagem das regras de higiene e limpeza até às boas maneiras de comportamento do corpo. Ou, do constrangimento da fala, do nome e do corpo em si até a aceitação de uma nova cidadania em oposição às origens étnicas.

Cabe dizer ainda que a História, enquanto área de conhecimento, é aqui entendida como campo temático, que resguarda as memórias das ações humanas no decorrer do tempo/espço, manifestas e latentes na cotidianidade dos diferentes grupos humanos, que provocam a construção de valores, condicionamentos e ideologias, que influenciam “os modos de olhar”, e conseqüentemente, as formas de intervenção/conhecimento e expressão do corpo. O que significa, que entender o corpo na história é um desafio para refletir sobre o imponderado e interpretar as formas de relacionamentos presentes em função das teias de significados construídas pela sociedade dos homens.

Por tudo isso, retratar-se-á nesta parte do trabalho, o processo educativo do corpo, na história do homem ocidental e institucionalizado na escola, realizando a intersecção com as práticas corporais, entendidas como conteúdos manifestos nas aulas de Educação Física, a fim de entender como se que imbute ao corpo de aluno uma linguagem própria a ser aprendida por meio das vivências e experiências corporais permitidas no cotidiano das aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno. De forma que se possa reconhecer como foi propício e necessário investir sobre o corpo, transformá-lo em alvo de discussão histórica, a partir da

fabricação de discursos sobre e do corpo e que na prática foram internalizados pelo indivíduo, por meio de mecanismos ideológicos reproduzidos pela educação escolarizada.

1.1 A História do Corpo: da Construção do Mito do Corpo Grego ao Corpo Educado na Contemporaneidade

Discute-se a seguir, as histórias da educação das corporeidades humanas que, segundo Santin (1990, p. 91) esclarece, é estar diante de um velho e conhecido desafio da antropologia ocidental. Um desafio que exige o repensar desse projeto desde os gregos, sua consagração pelos teólogos medievais, confirmado pelos filósofos modernos e aceito pelos pensadores contemporâneos. O que provocou a construção de diferentes concepções e uso/emprego do corpo ora como objeto, instrumento, máquina ou como ente físico do biopoder.

A raiz etimológica da palavra corpo, em latim, é *corpus* que designa oposição à alma e da qual derivou o sentido de cadáver. No que se refere à raiz indo-européia “*kyp*” significa forma. Assim, o corpo adquiriu o sentido de “objeto em sua organização visível”. Para Fontes (2006), esses aspectos semânticos impregnaram suas origens e instituem o corpo como pertencente ao mundo visível, que ocupa um espaço e que sem o sopro da alma, é passivo e inerte.

Porter (1992, p. 303) situa historicamente que mesmo antes de Descartes já havia sido imputado um dualismo fundamental na *mentalité* ocidental, “um paradoxo mistificador que instituiu uma desmedida incompreensibilidade das intersecções entre a mente e a carne”.

Na antiguidade grega, configurou-se uma das primeiras maneiras de conhecer, de educar e de tratar o corpo. Entendido como um microcosmo vivendo no seio do macrocosmo (SANT’ANNA, 2006, p. 06), a forma de educar o corpo resumia-se em mantê-lo harmoniosamente em relação com a natureza ou o cosmo. Isso se refere à vontade humana de manter o corpo sob domínio de regras morais, em conformidade com a ordem natural cosmológica do universo, pois, a natureza para os gregos representou por um vasto período de tempo, uma referência importante para curar as doenças e as indisposições do corpo. Acreditava-se que a manutenção da saúde e o aparecimento da doença estavam ligados ao equilíbrio da proporcionalidade dos humores¹ do corpo. O governo do corpo manifestava-se pela harmonia da saúde dependente das condições naturais.

¹ “O frio, o quente, o seco e o úmido são tanto as qualidades da água, do fogo, da terra e do ar quanto dos quatro humores que participam de maneira essencial do funcionamento fisiológico: o sangue, elemento quente, que vem do coração, o fleugma, elemento frio, secretado pelo cérebro, a bílis amarela, elemento seco que vem do fígado,

Entretanto, sobreviveu a crença de que o corpo fosse submetido aos desígnios divinos. O que representava a prática de inúmeros ritos religiosos e mágicos para a cura do corpo doente, em templos e santuários construídos para a adoração das divindades protetoras. Existia ao lado da medicina hipocrática, a figura dos sacerdotes-médicos capacitados para “extirpar o mal do corpo humano graças as suas relações com o sagrado” (SANT’ANNA, 2006, p. 08).

Neste contexto, da Grécia Antiga, Platão irá dotar o corpo de três almas. Uma delas imortal por se alojar na inteligência. As demais alojadas no ventre e no coração e o corpo, mortais. Conclui que a doença é resultado do desequilíbrio entre os componentes do corpo e a alma imortal. Por outro lado, Aristóteles afirmará que a alma é a forma do corpo, seu princípio dinâmico. Cria-se aí, uma dicotomia entre as idéias de ambos os filósofos que Sant’Anna (2006) descreve “Se para Platão uma mesma alma podia vagar, passando de um corpo a outro, para Aristóteles, ao contrário, uma alma não existe sem um corpo e não se identifica a qualquer corpo” (SANT’ANNA, 2006, p. 10).

Um outro importante pensamento grego a ser destacado é o de Galeno, que permanecerá enquanto referência ao mundo ocidental, no período medieval. Ele pensava o corpo como uma máquina criada pela provação divina e dotado de uma natureza - a alma.

Mente e corpo adquirem sentidos distintos. Na raiz ontológica, atribui-se à mente, à consciência ou ao ego, valor superior à matéria. Já o corpo é entendido como serviçal da *psiqué*. A faculdade da mente é manter o corpo sob controle. Os processos de pedagogização do corpo resguardam como sua função especial manter o controle do corpo, o que significa, controlar a mente.

Sant’Anna (2006, p. 14) esclarece que esse processo de institucionalização do dualismo entre alma e corpo, remonta também, às certas concepções de corpo presentes, entre os séculos I e II, e que prepararam o terreno para as concepções cristãs. Elas podem ser caracterizadas como aquelas crenças que designavam a oposição entre ativo/passivo, que fundamentaram o sistema de valores de várias culturas da Antiguidade. Segundo informações históricas da autora, seu aparecimento pode ter ocorrido à época da desintegração das cidades-estados gregas, do desenvolvimento da burocracia e, por influência da classe média provincial.

Para os gregos, a beleza física significava superioridade e o belo era identificado ao bom. Carvalho (2006, p. 169/175) registra que “Embora Sócrates privilegiasse a beleza da

e a bílis negra, originada no baço, formavam os quatro humores que, por muito tempo, serviram de diretrizes à medicina ocidental” (SANT’ANNA, 2006).

alma, não era insensível aos dotes físicos dos jovens”. A educação do homem se realizava em acordo com a verdadeira forma humana (CARVALHO, 2006, p. 169/175).

Ao analisar em Carvalho (2006, p. 168) o poema *Ilíada* de Homero é possível afirmar que uma concepção de alma, ali, se faz presente. Em um trecho encontra-se que

Ilíada
Assim na alma a saudade se lhe estampa
Do marido e dos lares e parentes.

Todos esses fatos são indícios de que esse código moral de fragmentação do corpo e da alma não é uma invenção da modernidade. Tão pouco do cristianismo que apenas o aceita, o aperfeiçoa e o reforça. Em suma, todos esses aspectos colaboraram decisivamente para a criação do mito da oposição entre alma e corpo.

Fontes (2006) comenta que o corpo surge para o ocidente cristão como um herdeiro do pensamento grego e trava um jogo com sua força que o anima - a alma, a consciência, o espírito.

Nesse período médio da história, há mudanças significativas nas formas de lidar com o corpo. O cristianismo estabeleceu uma diferença entre homem e natureza, ao criar como verdade absoluta a certeza de que o homem é destinado a se tornar independente da natureza, na medida em que caminha na direção, do poder celestial. O corpo passa a ser uma unidade independente da natureza. O homem dotado de uma alma eterna que transcende a própria natureza da existência humana. A alma é o meio para se alcançar a verdade. Por conseguinte, na medida em que o corpo dificulta este projeto, ele tende a ser execrado, considerado um obstáculo à descoberta da verdade e à salvação espiritual (SANT’ANNA, 2006, p. 13).

Exatamente nesse ponto, pode-se considerar a origem de uma das formas de educação da linguagem do corpo. Os meios de controle processaram-se pela disciplina corporal imposta e apreendida através das boas regras de comportamento, saúde, limpeza, entre outros mecanismos coercitivos. Todas essas estratégias buscaram resguardar o homem dos perigos do corpo profano, sujo e contagioso. Cria-se um estereótipo do corpo como o senhor do desregramento a ser reprimido, restringido e reformado pela ética e moral da teologia cristã.

No período médio da história ocidental foi necessário policiar o corpo para assegurar-se a ordem social cunhada pela moral-religiosa do catolicismo. Além do autocontrole e coerções físicas, Porter (1992) destaca que se deflagrou uma contracultura contra à devassidão do corpo, exemplificada pelos julgamentos das bruxas pelas cortes eclesiásticas, o casamento

monogâmico, a imposição da fidelidade e das questões que envolvem a procriação, entre outros.

Os estudos de Foucault (1984) mostram que houve uma lenta passagem de uma era a outra. No centro das preocupações da educação do corpo, a sexualidade ocupara lugar central, a partir do século XII. Viu-se necessário conhecer e controlar os usos dos prazeres sexuais pelos homens. Estes foram internalizados como fatos pecaminosos e o corpo como objeto de punição. No ocidente cristianizado buscou-se eliminar a ambigüidade grega da co-existência da figura de Apolo ao lado de Dionísio, ou seja, o homem intelectual não poderia conviver e ser contaminado pelos atos pecaminosos do homem sensual (SANTIN, 2003, p. 76).

Em continuidade a retrospectiva histórica da educação do corpo na Idade Média, se encontraram indícios a respeito do processo saúde e doença de que esses foram interpretados à luz dos pressupostos filosóficos do cristianismo. A doença entendida como o fruto do pecado, um castigo divino aplicado aos que tendiam a satisfazer os prazeres da carne. A interferência médica minimizada. A morte aceita. E o corpo? Sede da alma e que nele aprisiona-se os desejos mais violentos da carne.

O trabalho motriz e o exercício físico por caracterizarem-se como uma atividade do corpo, tornam-se um castigo ou a “explação pelos pecados cometidos” pelo homem (GUILHERMENTI, 1990, p. 17). Mortificar o corpo consistia na única forma possível de alcançar a salvação da alma. Isso pode justificar a rejeição, o receio ou até mesmo a proibição das práticas corporais nesse período.

Sant’Anna (2006, p. 16) afirma que foram forjados códigos de comportamento, normas e, em particular, verdades que se tornaram universais e absolutas. O motivo indutor foi a crença no fim dos tempos, no juízo final, para os quais era necessário estar puro.

Afirma-se por certo, uma concepção que se perpetuará por séculos, na qual o homem tem um destino diferente em relação à natureza em virtude da sua alma imortal. Por fim, homem e natureza, tanto quanto alma e corpo, como movimento e intelecto, se afirmam como opostos.

Na Idade Moderna, com a instauração no campo ideológico da racionalidade capitalista e científica, novas tecnologias políticas de educar/disciplinar/policar a linguagem do corpo são instituídas. Essas são propostas em virtude da defesa que os homens em sociedade devem operar as mudanças por meio do monopólio da razão/da ciência e não mais pela contemplação espiritual, de ordem metafísica, como se acreditava na Idade Média.

Santin (2003) situa que

O mundo como morada do homem, construído por narrativas míticas e crenças religiosas ou convicções subjetivas, desaparece. A ordem humana individual e social passa a sofrer duros ataques, sendo submetida a alterações profundas e contínuas até os nossos dias. As velhas certezas e as velhas verdades passam pelo crivo dos métodos empírico-rationais. Poucas resistem (SANTIN, 2003, p. 18).

Como assinala Guilhermenti (1990) “a explicação de dada concepção do corpo tem sua compreensão na forma de ser da sociedade da época em questão”. Como exemplo desse processo, considera que o conteúdo, ou seja, os motivos que levaram a passagem do corpo medieval ao corpo moderno, refletem uma transformação ocorrida na “base material da sociedade emergente (a sociedade moderna), que traz novas concepções ideológico-culturais” (GUILHERMENTI, 1990, p. 17).

O corpo moderno ressurgiu em cena pelo retorno cultural as idéias do classicismo da antiguidade grega, reacendidas pelo movimento artístico-cultural renascentista, que mesmo sem negligenciar totalmente a religião, inspira uma concepção de homem, de cunho humanista, e uma outra forma de organização social do mundo ocidental. Foucault (1983, p. 310) declara que a crescente e atual preocupação com a boa saúde e a vida longa têm origens a partir destas propostas iluministas, que datam dessa época.

O processo de educação da linguagem do corpo moderno foi desencadeado pela crença no poder da ciência em controlar as forças da natureza. Até então, “não havia sido mais do que a servidora humilde da Igreja, não lhe sendo permitido transpor as fronteiras estabelecidas pela fé” (GUILHERMENTI, 1990, p. 17).

Em contraposição ao período anterior, a concepção de corpo na modernidade refletirá a queda dos pressupostos dogmáticos religiosos medievais. Exemplo disso, é o trabalho humano reconceptualizado em função de um novo conceito de propriedade, expressa por Locke (1978, p. 45 apud NAGEL, 1985), que declara que “(...) cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa: a esta ninguém tem qualquer direito, senão ele mesmo”. Deriva daí a compreensão de que “O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se são propriedades dele” (LOCKE, 1978, p. 45 apud NAGEL, 1985). Assim, o trabalho humano é então entendido e valorizado como fonte de abundância, e não mais como meio para “a expiação dos pecados (...)” (NAGEL, 1985, p. 05).

Um novo espaço social é definitivamente criado e instituído para educar-se o corpo: a escola. Os motivos que desencadearam o processo de educação do corpo pela escola podem ser resumidos no receio de que o corpo viesse promover uma ressurreição contra o Estado. Além disso, a família não é mais capaz de assegurar a transmissão e aprendizagem dos ofícios

laborais, do mundo recém industrializado, que transita da produção artesanal para a manufaturada.

A escolarização surgiu como instrumento de operacionalização e de controle de tudo o que se deve, ou se pode fazer, e a ser ensinado a todos. Parece não restar dúvidas de que a escola não tem em si uma ação transformadora ou de que pelo menos na sua origem não foi concebida como instrumento de formação crítica e revolucionária das massas de excluídos ou marginalizados socialmente. Mas de um espaço que habita a vida dos indivíduos e que exerce a função de domesticação, de modelagem e de formação dos indivíduos para a manutenção da ordem vigente.

A principal função da escola, do período moderno, foi a de inculcar a obediência física e moral ao corpo da criança, não considerada a partir dela mesma, mas a partir de um modelo padronizado de aluno. A educação escolar apresentou-se como um processo para domesticar as crianças por meio das práticas pedagógicas do professor, dos conteúdos curriculares ensinados, das formas de avaliação e do sistema de normas e de regras estabelecidos para o ordenamento interno do corpo do aluno nessa instituição. E que incluiu, castigos corporais aos corpos/rebeldes, exemplificado, pelo uso permitido da palmatória.

Foi necessário criar uma nova maneira de governar o indivíduo, que também centrou suas forças na disciplina corporal, a exemplo da rotina do fundo das fábricas. Assim, “o Estado trabalhava para produzir súditos dóceis e uma força de trabalho obediente através da disciplina sistemática dos corpos das pessoas” (PORTER, 1992, p. 312).

Uma outra pedagogia para educar o corpo é cunhada, segundo as novas exigências do século XIX, da qual nos dizeres de Soares (2005) ainda somos tributários, ou seja, herdeiros de “um corpo que necessitava aprender gestos totalmente novos, uma maneira de viver e de comportar-se que conserva ainda o tempo lento da tradição, da festa e o tempo novo e veloz da fábrica moderna e de todo o seu ideário” (SOARES, 2005, p. 54).

Esses podem ser apontados como os fatores que se ligam à implantação das atividades corporais no âmbito escolar sob a denominação de ginástica, ligando-se à constituição da Educação Física como disciplina do currículo escolar. Soares (2006, p. 113) registra que a ginástica foi concebida como síntese do pensamento científico da época e afirmada ao longo do século XIX, no Ocidente europeu, como “parte integrante dos novos códigos de civilidade”, e por isso, foi inserida nos currículos escolares. Esses aspectos influenciaram a constituição da Educação Física Escolar tomada “como um importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder” sendo “Herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia (...)”. Com base nessas evidências, a autora

afirma que “Na instituição escolar, o discurso pedagógico que predomina é aquele que toma por base os preceitos científicos sobre a Ginástica. E é o seu caráter higiênico e moral alargado que contribui para a formação de uma outra estética, a estética da retidão” (SOARES, 2006, p. 115). Em função desses aspectos, o papel social da Educação Física na escola é definido como a atividade de ensinar o indivíduo a evitar o desperdício de forças nas atividades (SOARES, 2006, p. 117). E, assim, seria benéfica tanto para formar atletas como para melhorar a condição dos fracos. Argumentos estes, que foram utilizados para justificar sua inclusão e importância no currículo escolar.

Esse parecer ser um dos motivos que motiva a origem e que até hoje é utilizado para justificar a divisão de gêneros nas aulas de Educação Física, nas quais os corpos mostram-se mais despojados, livres e a vontade para brincar uns com os outros. Para tanto, se interditou legalmente o uso comum dos espaços e a prática dos mesmos exercícios corporais por ambos os sexos. O que revela a pretensão silenciada de que meninos e meninas sejam mantidos separados. Outro aspecto que complementa essa questão é explicado por Vago (1999) e envolve

A diferenciação de práticas corporais para meninos e meninas expressa as representações sobre os corpos masculinos e femininos: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as *diferenças* entre eles (VAGO, 1999, p. 05, grifo do autor).

Resta o desafio de investigar nas entrelinhas da história contemporânea como a educação do corpo, deflagrou-se em ditos “movimentos libertadores”, mas que de forma camuflada há ainda instaurada a vontade de manter o corpo sob controle.

Sant’Anna (2000) ao comentar as considerações de Foucault (1984) sobre a figura do biopoder, fornece pistas para compreender o processo de educação do corpo na contemporaneidade. Esclarece que é o biopoder, figura indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, na sociedade contemporânea. Para isso, “(...) exige um investimento massivo do poder sobre a vida e os corpos: saúde, sexualidade, higiene e bem-estar corporal transformam-se em preocupações fundamentais para o controle ou a disciplina das populações e tendem a ocupar o centro dos afetos de cada indivíduo” (SANT’ ANNA, 2000).

Esse momento é apontado por Foucault (1984) ao perceber que o exercício do poder na contemporaneidade apresenta-se sob a forma de valorização do corpo. Pode-se dizer que o corpo é de modo imperioso, objeto de um processo de naturalização criado pelo biopoder, por

meio de exercícios de poder que se mostram difusos, sutis e legitimadores do próprio corpo para assim, melhor controlá-lo. Assim, se percebe que “a liberação do corpo carrega em seu bojo novos moralismos, dezenas de regras de como melhor usar o “capital físico”, no trabalho e no lazer” (FOUCAULT, 1984).

Em *A História do Corpo*, Jorge Crespo (1990) destaca que na contemporaneidade

A emergência do corpo processa-se no quadro de uma profunda crise de civilização e de civilizações e, à primeira vista, poderia entender-se como reflexo da crise do próprio Estado, porventura enfraquecido na sua missão de utilizar o corpo como instrumento privilegiado no controle e regularização das condutas humanas. Em qualquer caso, julga-se que as novas maneiras de pensar, sentir e agir o corpo são indicadores de uma mudança. E a questão que se pode formular é a seguinte: o fenômeno traduz uma verdadeira liberação do corpo, relativamente a antigos constrangimentos ou, pelo contrário, não representa mais do que uma forma, porventura sutil, utilizada pela sociedade para continuar a exercer a repressão (CRESPO, 1990, p. 08).

Pode-se afirmar que disfarçadamente os movimentos em prol da liberação do corpo podem vir a estabelecer totalitariamente uma ditadura tanto quanto ou mais dominadora que a repressão antecessora vista em outros períodos históricos, e que de forma mascarada confundem e obscurecem as novas formas sociais elaboradas na contemporaneidade.

Os problemas contemporâneos relacionados ao uso do corpo podem em parte estar decisivamente influenciados pelas “ondas de liberação”, das quais imergem novas formas e responsabilidades de uso, e que, portanto, provocam novos riscos. Porém, essas não trazem automaticamente uma forma ética melhor em si. Para Sant’Anna (2000, p. 86) “não basta liberar o corpo, pois, muitas vezes, não é o caminho da liberação que cruza aquele das condutas éticas”.

A experiência ética é apresentada por Maffesoli (1999) como

Já disse que a experiência ética nada tem a ver com o moralismo qualquer, tão em voga nos tempos que correm (...) Entretanto, numa palavra, quero esclarecer que, a uma moral imposta e abstrata pretendo opor uma ética que se origina num grupo determinado, que é, fundamentalmente, empática, proxêmica. A história pode designar uma moral (uma política); o espaço, por sua vez, vai favorecer uma estética e produzir uma ética (MAFFESOLI, 1999, p. 22).

Com base nas colocações de Maffesoli (1999) afirma-se que ao falar em ética do corpo difere-se das concepções instituídas no senso comum, que se referem ao estabelecimento de uma ordem moral universal e, que no curso da história ora defenderam a austeridade, e ora a

sua descontração ilimitada. Aponta-se que as relações com o corpo intermediadas pela ética são sempre locais e singulares. Produzidas na especificidade de cada relação social, com espaço a manifestação da autoridade, dos diferentes sujeitos. Isso implica no estabelecimento de relações com o “outro”, nas quais se reconhece as diferenças, sem contudo, degradá-las. Em direção da construção de processos de educação do corpo na escola, pelos quais não se impõe a dominação pela força física ou de convencimento, subjugando a capacidade do sujeito de pensar e expressar-se por si mesmo.

Percebe-se, que o processo contemporâneo de educação do corpo, produz um discurso no qual se assiste a uma ética moderna, intimando cada indivíduo a “pôr a serviço do próprio corpo” (BRUNHS, 2000, p. 93). Por essas dimensões que o projeto disciplinador da educação da linguagem do corpo na contemporaneidade sustenta-se pela legitimação da prática da atividade física associada à saúde do corpo.

Nos dizeres de Carvalho (2001), nos discursos sociais reproduzidos “a atividade física institucionalizada, ou seja, a disciplinada e absorvida pelos saberes e práticas oficializadas, supostamente, sempre produziria saúde” (CARVALHO, 2001, p. 22). Verifica-se assim, a imputação de um discurso hegemônico que se justifica com “argumentos médicos, e ao mesmo tempo, prometeria alcançar saúde como seu próprio fim” (CARVALHO, 2001, p. 22). Outras relações são estabelecidas nas sombras dessa determinação, como a moda, o mercado ou a idolatria, de um certo modelo-padrão corporal de beleza, de forma “oculta”, pautadas numa suposta neutralidade.

Isso parece ser uma a criação de uma nova roupagem, mais atual e convincente, mas que remota as suas bases à forte tendência denominada por biológica, higienista ou eugênica, que impregnou e determinou a forma de ser e estar presente da Educação Física na escola, como prática necessária para o alcance do corpo forte e saudável, na primeira metade do século XX (VAGO, 1999, p. 07).

De forma decisiva e massiva, esses novos discursos institucionalizadores do corpo na contemporaneidade, têm sido produzidos e reproduzidos diariamente de dois modos principais: “Primeiro pela propaganda comercial de cosméticos, fármacos e instrumentos de aperfeiçoamento da forma corporal; segundo, pela identificação de certos predicados corporais ao sucesso social” (COSTA, 2004, p. 166).

Como exemplo desse processo, Daolio (2006) cita a veiculação de propagandas de diferentes produtos comerciais em que há a utilização de um determinado padrão corporal, marcado por

Pessoas jovens, bonitas, quase sempre brancas e loiras, simpáticas e, em grande parte dos casos, desnudas freqüentam essas propagandas, veiculando uma mensagem que combina felicidade individual com sucesso social (DAOLIO, 2006, p. 59).

Sente-se os sintomas de uma “hipocondria cultural” em relação ao corpo, assim, denominada por Costa (2004). Citam-se: os regimes por parte de pessoas não obesas; cirurgias plásticas em pessoas cada vez mais jovens; os esforços físicos em academias próximos da obsessão e dos limites da capacidade física do corpo; o surgimento de patologias clínicas como bulimia e anorexia; o uso indiscriminado de substâncias anabolizantes para o “ganho” rápido de massa muscular.

Destaca-se também que, olhar a educação da linguagem do corpo na fase contemporânea requer reconhecê-lo atravessado por diferentes processos de comercialização, que instituem um verdadeiro mercado do e para o corpo que exalta a virilidade e a imortalidade, possíveis de serem cultivadas e alcançadas pelo “culto ao próprio corpo”.

Carvalho (2001) exemplifica essa relação a partir da constatação de que

[...] atualmente há uma profunda fetichização das relações homem/máquina, em que os rituais são tecnizados a tal ponto que o homem deposita sobre a máquina seu *ethos* e seu *pathos*, e se deixa dominar pelo elemento mítico no qual ele investiu o mecanismo (CARVALHO, 2001, p. 34/35, grifo da autora).

A imergência da ênfase na aparência física é apontada por Brunhs (1999, p. 89) como um processo de exacerbação impulsionador da sociedade de consumo, exemplificada pelas fugacidades das modas e dos modos de viver o corpo. Nas quais, é recodificado o prazer e há a imputação de uma cega ditadura da felicidade que funcionam violentamente de forma coercitiva sobre os indivíduos.

A visibilidade do corpo torna-se o fator de agregação de poder social e prestígio, caracterizada pelo vigor e beleza, exercendo um papel determinante na comunicação e estabelecimento de relacionamentos sociais. Institui-se um mito expresso pelo padrão estético almejado de beleza, saúde e conservação do corpo. Na compreensão de Carvalho (2001), esse modelo de corpo ao tornar-se um mito “afeta os indivíduos quando estes pretendem corresponder ao padrão mítico” (CARVALHO, 2001, p. 37).

Deflagra-se um processo de educação do corpo no qual o imperativo é o domínio e a manutenção do controle sobre a aparência física, que adquiriu o *status* social. Brunhs (2000) comenta que “nenhuma outra sociedade na história, como a ocidental contemporânea,

produziu e disseminou tal volume de imagens do corpo humano (...) (BRUNHS, 2000, p. 91)”. Contraditoriamente, relembra que durante séculos, foram feitos incessantes esforços numa tentativa de convencer as pessoas de que elas não tinham corpo, porém, atualmente busca-se convencer os indivíduos do seu próprio corpo (BRUNHS, 2000, p. 92).

Daolio (2006) afirma que é necessário considerar que em função da rápida, intensa e ininterrupta diversificação de meios de comunicação há o aceleração da multiplicação de discursos do e sobre o corpo por todo o mundo, que transmitem “valores, costumes, padrões, enfim, formas simbólicas, num processo chamado de midialização” (DAOLIO, 2006, p. 55).

Compreende-se, portanto, que a educação do corpo na contemporaneidade centra suas forças num investimento narcísico, no sentido de exarcebar sua funcionalidade através de dois elementos principais: a beleza e o erotismo. Esses conduzem e promovem igualmente o mercado, motivado pelo discurso da emancipação e liberação do corpo. Para tanto, as pedagogias do corpo na contemporaneidade reorganizam-se a partir do mito do prazer que o circunda, reproduzidas pelo ritual social narcísico e pela afirmação de uma nova ética marcada pela sacralização do corpo belo, polido, perfeito e funcional.

Indaga-se então: “Caminha-se para a libertação a partir da utilização crítica e criativa dos canais corporais de expressão, ou a fachada ‘alternativa’ e suarenta do homem contemporâneo mascara mais um projeto de homogeneização da sociedade industrial?” (CARVALHO, 2001, p. 22, grifo da autora).

1.2 A Educação do Corpo/Jovem na Educação Escolar

Neste trabalho, a leitura da realidade empreendida por meio das práticas corporais é acreditada como “chave”, para a interpretação da linguagem cultural do corpo aprendida, no Ensino Médio Noturno, nas aulas de Educação Física. Com base na compreensão de que é por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, que os jovens retratam o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc., conforme registra as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 218).

O que significa que para “olhar o corpo do aluno do Ensino Médio Noturno”, há que se valer do fato que esses precisam ser reconhecidos como corpos que escrevem, elaboram e marcam o mundo e a dinâmica cultural com suas crenças e valores, que compartilham nos diferentes lugares e pela via de diferentes canais de expressão e comunicação, como as práticas corporais.

As práticas corporais são entendidas como embuídas de sentidos e significados simbólicos velados ou não e de natureza complexa, pois, quando apropriadas em outras lógicas ou culturas ganham um outro significado. O que leva a compreender o movimento corporal como uma construção cultural e social, tendo por base os estudos da técnica corporal de Marcel Mauss (1974). Assim, se toma as diferenças de movimentos e formas de expressão dos corpos como reflexos da própria história de cada um, em determinado tempo e espaço. E estabelece-se como papel da Educação Física, a oferta de vivências e experiências motoras variadas, de forma que se instrumentalize o corpo, para usufruir e desfrutar dos conhecimentos da cultura do corpo em movimento.

A partir do retrato sobre as formas históricas de manifestação das práticas corporais, fruto do processo de educação do corpo para a vida em sociedade, busca-se discutir as influências desses modos aprendidos para a Educação Física na contemporaneidade, no intuito de problematizar o modo como a disciplina foi e está articulada com a educação da linguagem do corpo/jovem na escola média noturna.

A força, a velocidade e a resistência são qualidades físicas do corpo, afirmaram-se como fatores de garantia da sobrevivência dos homens que aos poucos perceberam que a saúde do corpo (ágil e robusto) permitia-lhes a auto-independência e supremacia sobre o mundo animal. Talvez se possa registrar na Antiguidade o surgimento de um primeiro modelo de Educação Física que foi estendido a juventude espartana. Esse sistema pedagógico fundamentou-se nos princípios de eugenia. Foi proposto com base na função atribuída aos exercícios físicos, “que deviam fazer dos jovens cidadãos fortes, valentes e corajosos, e as meninas deviam tornar-se mulheres robustas, capazes de gerar filhos e ter coragem de sacrificá-los pela pátria em perigo” (SANTIN, 2003, p. 79). Estes princípios, ainda sustentam, a educação dos corpos/jovens que aos 18 anos são educados nas forças armadas para a defesa da pátria brasileira.

Desde a Antiguidade, notas desse processo de educação do corpo/jovem são facilmente identificadas, pois, a análise da cultura, em qualquer de suas dimensões (econômica, política ou social), revela a importância das atividades físicas para a formação dos corpos/jovens (OLIVEIRA, 1983, p. 13).

Neste contexto, as práticas corporais ganham diferentes usos e aplicações, entre elas destaca-se a dança e o jogo. A dança foi uma das práticas corporais mais significativa, utilizada culturalmente pelos diferentes povos e assumindo diferentes significados como uma forma de exibir qualidades físicas ou de expressão de sentimento, marcada pelo caráter lúdico e ritualístico. Para Oliveira (1983, p. 15) exerceu um papel fundamental no processo de

educação do corpo/jovem, “na medida em que se faziam presentes em todos os ritos que preparavam os jovens para a vida social”.

Outra importante manifestação da educação do corpo/jovem refere-se ao jogo e ao ato de jogar, cuja aparição independe do estágio cultural do homem, conforme considera Huizinga (1990). Neste sentido, o brincar é um fenômeno cultural e repetível a qualquer momento, uma ação que introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada. Eles são as marcas dos acordos coletivos. Expressam em si e ao mesmo tempo, tradição e a possibilidade de consolidação de identidades, criação e transformação permanentes.

Oliveira (1983) registra que o jogo servia como uma espécie de preparação do corpo ainda criança para a vida adulta. Além disso, configurou-se como um artefato simbólico que possibilitava aos homens compreender e ordenar as coisas da natureza. E mesmo quando, na Idade Média, se proibiu ou não se recomendou a presença do jogo no dia-a-dia, sobreviveu a irresistível vocação lúdica do corpo para jogar.

Para Guilhermenti (1990, p. 17), “o período medieval marca uma fase muito obscura para as manifestações esportivas e culturais”. Já que as atividades corporais herdadas da cultura grego-romana, aos poucos perderam o prestígio que detinham na educação do corpo medieval, em função da rejeição ao esforço físico que fora entendido como castigo pelos pecados cometidos pelo indivíduo. Descreve que a sociedade medieval substituiu a escravidão, do período antigo da história ocidental, pela servidão, mesmo tendo mantido a mesma concepção de produção dos bens que pode ser caracterizada pelo consumo imediato.

A Igreja Católica em função da posição política que ocupará nessa época, espalhou “o culto ao divino”. Para Nagel (1985, p. 04) esse fato explica a concepção de educação do homem da época, pois em função da “característica de ter uma alma (essa alma ter sido criada por Deus) exige que todo empenho educativo dirija-se ao aprimoramento espiritual, religioso de cada um” (NAGEL, 1985, p. 04).

Grifi (1989, p. 137) não atribui ao advento do cristianismo, como a causa fundamental que acarretou o fim da atividade gímico-esportiva no Ocidente. Aponta que “a causa primeira que levou ao fim quase total da educação física no mundo romano deve ser atribuída, com toda objetividade, à nova situação sócio-político-econômica que estava desagregando os últimos restos de um grande e último império” (GRIFI, 1989, p. 137).

Esses dados justificam a rejeição às práticas corporais pelo homem medieval. Este esteve afogado em meio às crenças e aos dogmas religiosos que propagavam um absoluto divórcio entre o físico — o corpo — e o intelectual — a alma, assim apontado por Oliveira

(1983, p. 32/33), e que Grifi (1989, p. 138) reafirma ao dizer que “(...) o bem da alma prevalecia sobre aquele do corpo e tudo aquilo que era corpóreo era considerado danoso para conseguir-se a vida ultra-térrea”. Assim, buscou obstinadamente a salvação do espírito relegando ao corpo e as práticas corporais do corpo em movimento, um segundo plano.

O ressurgimento da Educação Física, no período moderno da história ocidental, na percepção de Guilhermenti (1990, p. 17) ocorre em função da constituição de uma outra ordem social que agregou a valorização do indivíduo e da ciência. Neste cenário, o corpo adquire destaque e a Educação Física é compreendida como elemento da educação escolar. A justificativa para a presença das práticas corporais no currículo escolar se liga à higiene e à saúde do corpo, entendidas como condições básicas para o desenvolvimento harmonioso da sociedade.

É certo que a Educação Física colaborou para o projeto de formação de “um corpo forte e saudável, portanto produtivo e necessário à sociedade nascente” (GUILHERMENTI, 1990, p. 18). Já que a concepção de educação vigente nesse período compreendia que “a educação das crianças devia compreender os exercícios ginásticos para endurecer e adestrar o corpo, habituando-o a fadiga e ao trabalho” (GRIFI, 1989, p. 162).

Inicialmente, nesse período “o corpo era visto como um sistema de forças e posteriormente como um motor (...)” (MENDES, 2004, p. 90). Por isso, o objetivo altera-se pois não interessava mais moldá-lo e sim, adestrá-lo. Esses foram modelos que inspiraram e influenciaram a pedagogia do corpo, tanto na família como na escola, pois era necessário educar a indolência do corpo em prol de uma postura mais dinâmica para o trabalho.

No entanto, Mendes (2004) comenta que a velocidade e o individualismo da sociedade moderna contribuíram com o amortecimento do corpo, pois impossibilitado de vínculos, abriram-se espaços para a passividade do indivíduo diante da vida nas diferentes dimensões que a compõem. Esse aceleração do tempo da vida moderna sofreu fortes influências da produção industrial, mobilizando o corpo em prol da produtividade e foi com muitos sacrifícios aprendidos pelo corpo, que agora habita o mundo das maquinarias.

Tudo isso serviu para justificar e defender que o corpo controlado renderia mais e a Educação Física, encontra de vez o seu lugar no escopo da racionalidade técnica emergente, pois foi vista como instrumento capaz de possibilitar o aumento de energia para que o trabalhador adquirisse maior rapidez e como isso proporcionar o aumento da produção (MENDES, 2004, p. 91). Isso significou menores possibilidades de “(...) espontaneidade e a expressividade corporal, e maior a instrumentalização do corpo” (GONÇALVES, 1997, p. 14).

No contexto contemporâneo emergem diversas contradições inerentes a sociedade, em específico, percebe-se as ambigüidades no trato com a corporeidade. Silva e Damiani (2005, p. 18) afirmam que no campo da Educação Física e Ciências do Esporte afloram questões desafiadoras como a forte presença do corpo e a ampliação do interesse pelas práticas corporais na atualidade. Apontam para o reconhecimento da reabilitação do corpo e dos limites postos, por uma certa subserviência, e conseqüente vitimização do corpo, nesta civilização. Há a ampliação do mercado das práticas corporais submetidas ao processo de mercadorização. Esses aspectos indicam a necessidade de um olhar crítico sobre o impacto da mídia sobre a constituição das subjetividades e as reivindicações da população, as políticas governamentais e sobre os profissionais que organizam e intervêm com as práticas corporais no campo da Educação Física e seus desdobramentos.

Todos esses aspectos levam a indagação de como a Educação Física tem se afirmado na contemporaneidade: Será que continua contribuindo com o adestramento, passividade e isolamento dos corpos? Quais os aspectos que caracterizam a presença da Educação Física e das práticas corporais, na escola secundária brasileira? Em torno de que objetivos e metas têm sido estabelecidas as discussões sobre o papel curricular e formativo da Educação Física no Ensino Médio?

Em torno de apontamentos e pistas que permita a compreensão das pedagogias de educação da linguagem do corpo, na escola média contemporânea no Brasil, é que se dá continuidade a esse trabalho no próximo item.

1.3 O Lugar do Corpo na Escola: A Educação do Corpo por via da Educação Física no Ensino Médio Noturno no Brasil

A retrospectiva histórica, até aqui empreendida, partiu do lugar do corpo na trama social mais ampla, para averiguar e refletir a construção dos modos de sentir, agir, pensar e ver o corpo (re) produzidos na educação escolarizada brasileira, ou seja, o lugar do corpo na Educação Física Escolar no Ensino Médio Noturno.

Reconhece-se a relevância da Educação Física no contexto da formação dos jovens e adultos que freqüentam o Ensino Médio Noturno, principalmente pelo papel histórico que esta assumiu no processo de exclusão e discriminação dos jovens trabalhadores, principal “clientela” do Ensino Médio Noturno. Para então, refletir-se qual o sentido de permanência da Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Noturno.

Com base na história da educação do corpo, pode-se dizer que esses modos ou maneiras de educar o corpo (re) produzidos na educação escolarizada brasileira foram instrumentalizados pelas invenções de diversas concepções, no interior dos processos de pedagogização do/sobre o corpo, na instância da escola, que expressam por si próprios, o exercício do poder manifesto sob diferentes formas de controle, compondo mesmo uma rede heterogênea de poderes (SANT'ANNA, 2000, p. 81).

Proceder ao levante das raízes históricas dos processos simbólicos e sociais que constituíram as formas de compreender e educar a linguagem do corpo/jovem na escola brasileira, requer aguçar um olhar sócio-cultural e histórico sobre as manifestações sociais de expressão do corpo, apreendidas e ensinadas no seu interior. Para tanto, estabelece-se em seguida a recuperação histórica dessas manifestações.

1.3.1 A Educação Física no Projeto Brasileiro de Escola Secundarista Noturna

Na busca de interpretar como a linguagem cultural do corpo, pela via da Educação Física, no Ensino Médio Noturno, é educada e mobilizada pelas práticas corporais vivenciadas no interior da escola. Opta-se em discorrer sobre esse processo, a partir da compreensão de que a Educação Física não é uma forma ou uma prática genuína do povo brasileiro, mas uma normalização instituída pelo Estado. Uma prática milenar portadora de uma forte carga cultural, política e ideológica, pois, conforme Gonçalves (1997, p. 135) registra a Educação Física do mesmo modo que a Educação como um todo, assumiu ou “representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico, e tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento de poder, para veiculação de ideologias dominantes e preservação do *status quo*”. De forma que há uma complexa teia de relações que determinaram ou determinam seu surgimento e a ação pedagógica da escola e do professor, nessa área, que precisam ser percebidas no contexto histórico em que se inserem.

Em primeiro plano, há que se desconstruir a idéia da escola como “(...) um local neutro, homogêneo, universal”. Em contrapartida, entendê-la como “(...) um lugar repleto de peculiaridades, valores, rituais e procedimentos que lhe são próprios. Ainda que certos elementos estejam presentes de uma maneira aparentemente uniforme” (OCEM, 2006, p. 219).

A implantação da Educação Física, enquanto disciplina escolar, nasce de um projeto instrumental da sociedade moderna para a disciplinarização e higienização dos corpos. Neste cenário foi inserido o modelo de Ensino Médio. Assim, nesse *locus* se estabelece o primeiro

contato com a Educação Física de forma sistematizada, conceituada e caracterizada como componente curricular da educação escolarizada, pois se objetivava à “(...) formação da classe dirigente culta, de gosto refinado, de aparência física saudável e robusta, ousada e hábil nas relações de poder” (MORAES, 2003, p. 114).

Registra-se que a Educação Física foi implantada no Brasil, a partir do Parecer favorável de Rui Barbosa, sobre o Projeto nº. 224, por volta de 1882, que se referia à Reforma do Ensino Primário. Neste documento, destaca-se a importância da Educação Física para a saúde do corpo. Para Castellani (1988, p. 39) a Educação Física no Brasil foi entendida naquele momento

[...] como um elemento de extrema importância para forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI, 1988, p. 39).

Até a primeira metade do século XX, a Educação Física foi influenciada pedagogicamente pela concepção de educação do corpo/aluno com base num ensino militarista, no qual o professor e o aluno assumiam respectivamente, os papéis de instrutor e de recruta. Buscou-se através dos exercícios físicos da ginástica calistênica, de cunho francês e sueco, a submissão dos corpos à disciplina e a subordinação às regras e ordens estabelecidas. Foi estabelecida uma relação de poder com o corpo “saudável e forte” que era necessário desenvolver no homem brasileiro, e cujo papel lhe foi delegado como atividade curricular ou escolar. Tudo isto foi manifesto por meio de uma prática pedagógica sob clara e direta influência militarista, que tentava reproduzir o padrão corporal das elites européias junto à sociedade brasileira.

O processo de educação do corpo na escola, pela via da ginástica entendida como Educação Física, se consolidou mais ainda com a Proclamação da República em 1889. Percebeu-se que para a afirmação de uma nova nação era necessária à formação de corpos fortes e saudáveis, prontos a defender a pátria e lutar pelos seus ideais. A Educação Física, afirma-se neste contexto, como exclusivamente prática, destinada ao desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos. Talvez isso explique porque na hierarquia dos saberes “A Educação Física nem sempre foi considerada de capital importância, nem mesmo por alguns de seus profissionais, porque não é posta como uma real educação humana, mas apenas como suporte para atividades esportivas, acabou sendo uma disciplina dispensável” (SANTIN, 1987, p. 46).

Paralelamente, ao caráter militarista de ensino da Educação Física Escolar, verifica-se a consolidação da influência médico-higienista, fundada em valores eugenistas, que apregoavam a necessidade de aprimoramento do homem brasileiro através do esforço físico, assim como, as teorias raciais que propagavam o determinismo biológico ou geográfico dos povos na época.

Ambas concepções nortearam a forma de conceber e ensinar na escola a Educação Física. Em síntese, ao longo do século XIX e XX a Educação Física, se colocou como instrumento propício e adequado ao processamento da higiene dos corpos, em oposição deliberada aos corpos relapsos, flácidos e doentes, que caracterizava a imagem do homem brasileiro no período do Brasil Colônia.

Vago (1999, p. 32) registra que no cerne do processo de educação do corpo na escola estava a organização de uma outra cultura escolar que deveria “(...) cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso”.

O que significou a revisão dos hábitos que envolviam a cultura corporal, “principalmente do sujeito de costumes rurais do século XIX e início do XX, foi um ponto fundamental na formação do *Emílio*, do *gentleman* brasileiro” (MORAES, 200, p. 113, grifo do autor).

Para Damasceno e Biazussi (1990, p. 28) é oportuno registrar que “o momento histórico no qual a educação física serviu como um dos suportes ideológicos à implantação de um modelo político nacional”, ocorreu na época da Revolução de 1930, cujo declínio é demarcado pelo pós-guerra e o fim do período Vargas. Contudo, mesmo após a extinção da instrução militar, em 1946, as influências oriundas dessa concepção não desapareceram no trato dado aos métodos, as práticas, e em especial, aos conteúdos presentes nos programas de Educação Física. Conteúdos estes, que ainda hoje, podem vir a denotar uma possível presença marcante da ideologia militarista no campo pedagógico da Educação Física na escola brasileira, pois para Damasceno e Biazussi (1990),

[...] ainda hoje, em qualquer aula de educação física deste país, é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática ginástica e desportiva fascista. O condicionamento à ordem social, o adestramento físico, o esporte-espetáculo e ufanista a disciplina imposta no “formar filas”, a repetição mecânica de ordens do professor, enfim, uma prática docente voltada a militarização do corpo (DAMASCENO E BIAZUSSI, 1990, p. 31).

Para esses mesmos autores, o ensino obrigatório da Educação Física no Brasil, nas escolas secundárias, também foi notadamente influenciado pela chamada instrução militar, que consistiu na sincronização do sistema educacional, com as finalidades das forças armadas e, que teve a Educação Física como um de seus mais importantes instrumentos ideológicos e políticos para a militarização do corpo, sustentado pela concepção de cidadão-soldado.

Revela-se que a forma de presença pedagógica da Educação Física na Escola e no Ensino Médio Noturno é notadamente influenciada por um caráter disciplinador. Reflexo das próprias condições históricas e sócio-culturais que determinaram a origem e a organização do Ensino Médio e da Educação Noturna, no Brasil.

Moraes (2004, p. 113) registra que “A Educação Física no Ensino Médio desempenhou, no passado, um papel de conformação hegemônica no interior das políticas educacionais”. Inseriu-se no Ensino Médio, como prática necessária à formação do caráter do indivíduo, através da higienização dos corpos/alunos e tendo como pano de fundo a preponderância dos ideais de eugenia. Seguiu-se os moldes europeus de formação do aluno, que sem considerar a realidade social, provocaram um processo de acultramento ou de descaracterização das raízes da cultura corporal brasileira.

Desde a era dos seminários, passando pelos preceptores e chegando às escolas-modelo, do século XIX, a ginástica, a esgrima, a corrida, e outros exercícios físicos, fizeram parte da programação escolar como elemento integrante da formação do caráter do indivíduo que estava sendo preparado para a direção da sociedade. A ginástica, a esgrima e outros exercícios físicos, constituíam os principais jogos de poder: o jogo da estética, do bom gosto, da ousadia, do risco, da criação de identidade, da tatuagem territorial (MORAES, 2004, p. 113).

No que concerne à proposta de Educação Física ao Ensino Médio, destaca-se que a sua função político-pedagógica foi paulatinamente ligada à formação de equipes esportivas. Na década de 1960, com auge na década de 1970, cria-se uma nova roupagem para a Educação Física e seus objetivos, agora não mais firmada nos exercícios ginásticos mas, no ensino dos esportes na escola, normatizado pelo “Decreto 69.450/71, que estabeleceu o Esporte de competição como conteúdo único da Educação Física no Ensino Médio” (MORAES, 2004, p. 116).

A relação instrutor-recruta foi substituída pela de treinador-atleta. A preocupação central era a de formar corpos aptos ao rendimento físico atlético. A escola foi entendida como celeiro dos futuros talentos esportivos. Exacerbou-se o processo de seleção e a competitividade entre os corpos e o esporte passou a ocupar lugar central na hierarquia dos

saberes da Educação Física. Exemplo disso, foi a criação e o fortalecimento dos jogos escolares e universitários.

A tendência militarista e esportiva influenciaram decisivamente os objetivos e as metas de ensino da Educação Física nos diferentes níveis de ensino, entre eles, o Ensino Médio. Dentro de um contexto de uma filosofia que impõe como essencial o rendimento dos exercícios físicos, surge a idéia do atleta ou do aluno padrão. Santin (2003, p. 64) explica que “O modelo padrão é o que oferece as condições ideais para a prática e execução dos exercícios físicos estabelecidos pela disciplina” na escola. Com base nessa idéia de aluno padrão considera-se apto para a Educação Física aquele aluno que quanto mais atinge o nível padrão.

Num outro extremo da questão, esse parece ser o fator que fundamenta a exclusão dos corpos deficientes, os corpos gordos, os corpos baixos, entre outros, que foram excluídos da Educação Física, pois naturalmente não serviam ou não se adaptavam aos objetivos propostos de rendimento físico, recordes, medalhas e performance. Além disso, enraizaram-se no imaginário coletivo e social, por consequência, influenciaram a consolidação da identidade pedagógica da Educação Física como sinônimo de esportes e o professor como prático.

Para Santin (2003, p. 62) a institucionalização de um padrão é uma constante e uma evidência. O autor observa que “O porte atlético, a capacidade de exercícios e desempenhos físicos, caracterizam, via de regra, os alunos e os profissionais de Educação Física”, assim representados no imaginário coletivo e social.

Outro fato é que “Ainda é muito forte o imaginário de que o esporte de competição seja o remédio de todos os males sociais e econômicos que assolam o país, desde o regime de escravidão abolido há quase 120 anos”, como “Também é muito forte a retórica que sustenta que a escola seja o espaço ideal para aplicação, *ad eternum*, de tal remédio” (MORAES, 2004, p. 117).

Santin (2003, p. 50/51) registra que resulta dessa aproximação entre Educação Física e Esporte, a redução do movimento humano apenas ao seu aspecto biomecânico, trabalhado não tendo em vista o indivíduo e suas situações existenciais.

Os motivos que fundamentaram essa mudança no interior das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física se relacionam às necessidades de desenvolvimento industrial na época de 1970. Era preciso preparar, recuperar e manter a força de trabalho, através de mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. Além disso, o culto ao esporte foi um instrumento ideológico de controle das massas, suplantando pela Ditadura Militar, dos anos 1960 e 1970. Os valores nacionalistas, patrióticos e ufanistas foram reproduzidos pela via dos esportes, que

contribuíram para criar uma atmosfera de otimismo em relação ao desenvolvimento econômico e social do país, de maneira totalitária e acrítica. O esporte, principalmente, as vitórias do futebol masculino serviram para calar as vozes mais críticas que denunciavam as arbitrariedades do regime ditatorial, instalado com o golpe militar de 1964. Resta a certeza que se reviveu o ideal de educação espartana grega, já que “o objetivo último dessa educação era desenvolver em todos, um patriotismo que implicava em devotamento total ao Estado, cuja virtude fundamental era a obediência” (SANTIN, 2003, p. 79). Infelizmente, a Educação Física ou a produção teórica científica sobre a área daquele momento, não conseguiu desmascarar ou denunciar esses mecanismos ideológicos, que fizeram do esporte uma distração alienante, nos dizeres de Santin (2003, p. 130) “(...) um novo ópio ou um novo circo”.

Viu-se nos anos de 1960 a 1970, a reprodução na prática concreta da aula, dos objetivos de massificação, aprendizagem e aprimoramento técnico e treinamento de alto nível do esporte. Para Vago (1997) esse fato pode ser o motivo à esportivização exagerada da Educação Física Escolar, entendida como “(...) uma das principais causas do analfabetismo de nossos alunos em outras práticas da cultura de movimento como os jogos populares, as danças, a ginástica, as lutas, entre outros (VAGO, 1997, p. 141).

Apenas na década de 1980 é que se processará mudanças no interior da Educação Física, entendida como um processo de crise de identidade, pois o contexto político-social e histórico de redemocratização do país, o conhecimento de novas teorias sobre educação e currículo, entre outros fatores, provocaram o repensar dos objetivos da Educação Física na Escola. A produção do conhecimento em Educação Física tomou outro rumo histórico e passou, predominantemente, a partir dos anos 1980, a tecer uma crítica severa às práticas padronizadas e ao direcionamento unilateral do fazer pedagógico. Contudo, no documento de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) alerta-se que de alguma forma, os textos continuaram, “a conduzir a prática docente para o rumo da homogeneização de suas práticas pedagógicas, desrespeitando a pluralidade de culturas e de seus sujeitos, alunos e professores” (OCEM, 2006, p. 213/214).

Foram e são diversos os papéis atribuídos a Educação Física na escola, ora como “(...) preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniização e assepsia do corpo, buscando uma “raça forte e enérgica”, formação de atletas; terapia psicomotora; e até instrumento de disciplinarização e interdição do corpo” (OCEM, 2006, p. 217).

No mesmo sustentáculo, Gonçalves (1997, p. 135) afirma que “(...) na sociedade brasileira, (...) a Educação Física escolar assumiu funções com tendências militaristas,

higienistas, de biologização e de psicopedagogização, tendências ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje permeiam sua prática”.

O que se nota em relação ao processo de educação do corpo na escola é que

[...] as aulas de Educação Física não fogem às características gerais das outras disciplinas, em relação ao controle do corpo. Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autênticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo. Esse objetivo é alcançado pela realização de movimentos mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociados de afetos e lembranças, presos a padrões e transmitidos por comando pelo professor. O tempo e o espaço são determinados pelo professor, bem como as ações motoras a serem realizadas. Essas em geral são guiadas por um plano, elaborado unicamente pelo professor, distante das experiências de movimentos livres que o aluno tem fora da escola. Desta forma, não permitindo que os alunos formem os seus próprios significados de movimentos, as aulas de Educação Física conduzem-nos à passividade e à submissão, desencorajando a criatividade (GONÇALVES, 1997, p. 36).

Conclui-se que a Educação Física foi historicamente acoplada ao currículo escolar como prática ou atividade do e para educação racional dos corpos e

[...] não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 108).

Somente em 1937, é que uma Constituição Federal Brasileira menciona a Educação Física como obrigatória nas escolas brasileiras. Já a exigência de um profissional formado e habilitado para atuar no ensino escolar ocorre em 1941.

Atualmente, a Educação Física é entendida como componente curricular da formação escolarizada básica e geral dos corpos/alunos e integra a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

É importante registrar que antes da promulgação da LDBEN nº. 9.394/1996, a Educação Física era regida pela LDBEN nº. 5.692/1971, que estabelecia em seu artigo 7 que era obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Em paralelo, o Decreto nº. 69.450/1971, regulamentava a Educação Física nos três níveis de ensino e já excluía das aulas de Educação Física “os alunos que trabalhavam por seis ou mais

horas; os maiores de trinta anos de idade, os que estivessem prestando serviços militares; e aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº. 1.044/1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento” (CARNEIRO, 2002, p. 2088). Essa situação de desvalorização dos conhecimentos curriculares da Educação Física parece mesmo acompanhar a sua história no campo pedagógico da escola, pois na LDBEN nº. 4.024/1961, em seu artigo 22, já se definia como “obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância no ensino superior”. Entretanto, no parágrafo único desse artigo, constava que os alunos dos cursos noturnos poderiam ser dispensados da prática da Educação Física.

Diferentemente, a Educação Física é contemplada nas diferentes etapas de ensino pois a LDBEN nº. 9.394/96, estabelece no artigo 26, parágrafo 3º, que “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Com base na análise do que diz a Lei afirma-se que entre os conhecimentos básicos mínimos para a formação escolarizada do aluno está a Educação Física como disciplina do currículo escolar.

Para Moraes e Brasileiro (2005),

O texto chama a atenção para a questão pedagógica, o interesse da escola, a necessidade da Educação Física ser parte integrante da escola, do currículo. Os objetivos da Educação Física deverão ser os objetivos da escola e não de políticas e interesses transitórios de setores mercadológicos da sociedade, como eventos realizados por federações esportivas e terceirizações por meio de atividade de academias de ginásticas, alheios aos interesses maiores da escola (MORAES e BRASILEIRO, 2005, p. 37).

Contudo, nesse próprio texto, encontra-se a facultatividade para o aluno em cursar essa disciplina no Ensino Noturno. Fato esse, que é referendado pelo Decreto-Lei nº. 10.793/03, que

[...] isenta da prática da Educação Física vários alunos e alunas julgados ora como incapazes, ora como privilegiados. Entre os alunos “dispensados” encontram-se os trabalhadores com jornada superior a seis horas; mulheres com prole; maiores de 30 anos; pertencentes ao serviço militar; portadores de deficiência”(OCEM, 2006, p. 215).

Percebe-se que esse Decreto-Lei “(...) em questão pressupõe um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que freqüentam a escola” (OCEM,

2006, p. 215), e assim, reduz os direitos dos alunos, do Ensino Médio Noturno, a usufruírem das manifestações da cultura corporal de movimento.

A Lei nº. 10.328/01, em revisão à LDBEN nº. 9.394/96, acrescentou e resguardou o caráter obrigatório no currículo escolar à área. Contudo, sobrevive o caráter facultativo ao aluno em relação à Educação Física, no Ensino Noturno. Tem-se legitimado então no período noturno, o processo de exclusão dos corpos/alunos dessa etapa de ensino. A única diferença percebida é a reserva de mercado para atuação do profissional de Educação Física, quando o que está em questão é a garantia ao corpo/jovem da vivência de um conjunto de conhecimentos circunscrito às práticas da cultura corporal de movimento na escola “lhe negando mais um espaço de socialização do conhecimento, lazer, expressividade, entre outros sentidos possíveis” (CARNEIRO, 2002, p. 2087).

O Parecer nº. 05/1997, do Conselho Nacional de Educação esclarece que “Certamente à escola caberá decidir se deseja oferecer Educação Física em cursos que funcionam no horário noturno. E ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não freqüentar tais atividades, se esta for a sua vontade”.

Sousa e Vago (1997), compreendem que a situação de facultatividade da Educação Física no Ensino Noturno, fere a Constituição Federal Brasileira, quando ali se estabelece como objetivo geral a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, raça, cor, idade ou qualquer outro tipo de discriminação. A não-obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Noturno é classificada pelos autores como uma forma de discriminação dos corpos/trabalhadores, pois a escola por diversos motivos aproveita a situação de facultatividade da disciplina para não oferecê-la, sendo que esta compõe o currículo comum mínimo do ensino básico nos turnos diurnos.

Carneiro (2006) é enfática ao observar que há uma grande discriminação junto ao aluno adulto e trabalhador, que freqüenta o Ensino Noturno no Brasil, quando a este é dado um tratamento diferenciado em relação a sua participação nas aulas de Educação Física. Para a autora a “(...) versão original da LDB ao tornar as aulas do ensino noturno facultativas, definitivamente distancia a Educação Física do cotidiano do ensino noturno, visto que, às escolas também caberia a decisão de oferecer ou não esta disciplina”.

Para Barni e Schneider (2003) a principal mudança que a nova LDBEN trouxe para a Educação Física no Ensino Médio foi a “desobrigatoriedade” das aulas de Educação Física no período noturno. Com isto, percebe-se a pouca informação que os legisladores possuem sobre o papel da atividade física do ponto de vista formativo: psicomotor, cognitivo, emocional e bioenergético.

No período noturno têm se normatizado a redução dos “espaços” de atuação e as possibilidades de vivências das práticas corporais pelos corpos/alunos. Justamente em função da reprodução mistificadora de que esses corpos em virtudes da jornada diurna de trabalho encontram-se em déficit de forças e energias. Uma concepção que parece manter relação direta ou é influenciada pela idéia da Educação Física como prática esportiva generalizada e a aula um eterno “fazer por fazer”. Percebe-se que a Educação Física Escolar que se tem hoje no Ensino Médio, é o resultado das várias influências recebidas ao longo de sua trajetória na escola brasileira.

A Educação Física no Ensino Noturno é refém dos corpos/alunos e está permanente ameaça por esses, caso a maioria deles não resolvam participar das aulas. Essa dubiedade em relação a presença da área no currículo escolar, leva a reflexão das considerações de Carneiro (2002, p. 2089)

Será que a Educação Física continua sendo vista e interpretada como uma atividade que tem por objetivo desenvolver a aptidão física dos alunos, como acontecia em outros tempos... Ou será que de fato a Educação Física é considerada uma disciplina que não apresenta o mesmo *status* que as demais na escola (CARNEIRO, 2002, p. 2089).

O que se pode concluir é que de uma forma ou de outra, contraditoriamente ao que prescreve a LDBEN nº. 9.394/96, no artigo 36, na Seção I, ao destacar que o currículo do Ensino Médio deve possibilitar o acesso ao conhecimento tecnológico e científico, às diferentes formas de linguagem e ao exercício da cidadania, a Educação Física e as formas de linguagem da cultura do corpo em movimento, têm sido tratadas como conhecimentos de segunda ordem, que não inferem ou não influenciam a vida cotidiana dos corpos/jovens, e que assim, podem ser desprezadas da formação básica do aluno.

2.0 Antropologia Interpretativa da Cultura do Corpo

Em função da discussão anterior que aborda a história da educação do corpo, a pesquisa sobre a educação do corpo/jovem na escola rumou em direção à perspectiva de memória fluída, vivida e viva das produções e das relações sociais, estabelecidas no contexto da sociedade/educação/escola/educação física ocidentais, pelos diferentes sujeitos.

Para isso, lançou-se em direção as inscrições teórico-científicas, de cunho sócio-antropológico, para se compreender e interpretar os significados simbólicos da linguagem corporal, patenteados, latentes e/ou aprendidos nos e pelos corpos/alunos, por meio dos conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou aprendidos, no cotidiano das aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno.

Anuncia-se que a antropologia que utilizar-se-á neste estudo, para escrutinar “a linguagem do corpo do aluno”, manifesta no Ensino Médio Noturno, é aquela descrita por Daolio (1995) como vertente de uma antropologia social. Essa escolha assenta-se na defesa de que “essa ciência foi certamente a que mais se confrontou com a diversidade de comportamentos e hábitos corporais por todo o mundo” (DAOLIO, 2006, p. 49). Acredita-se que este referencial, seja capaz de fornecer um leque de conhecimentos bastante amplos, para interpretação dos diferentes sentidos da linguagem do corpo, marcados e em uso pelo corpo/jovem, reflexo da relação de educação estabelecida com dada cultura presente e celebrada, no interior da escola, e aprendida ou ensinada nas aulas de Educação Física, por via das práticas corporais.

Daolio (1995) conceitua a antropologia como o estudo de tudo aquilo que constitui uma sociedade como “seus modos de produção econômica, suas técnicas, sua organização política e jurídica, seus sistemas de parentesco, seus sistemas de conhecimento, suas crenças religiosas, sua língua, suas criações artísticas” (DAOLIO, 1995, p. 21). Para o autor, a antropologia social “(...) pauta-se pelo estudo do homem nas suas relações sociais, entendendo-o como construtor de significados para as suas ações no mundo” (DAOLIO, 1995, p. 15). Inclui-se aí, a investigação da linguagem cultural relacionada ao processo de educação do corpo na Educação Física Escolar.

O autor afirma ainda que “(...) o corpo, para a antropologia social, sempre identificou tribos, ainda que a compreensão desses povos fosse diferente, em virtude da época, os aportes científicos possíveis e dos interesses políticos vigentes” (DAOLIO, 2006, p. 49). Neste sentido, o homem é tomado como “(...) um ser social, vinculado a redes de sociabilidade, com

uma grande capacidade de agir simbolicamente” (DAOLIO, 1995, p. 15). Inclui em sua atividade profissional, como é o caso dos sujeitos dessa pesquisa - professores e alunos.

Bandeira (2000) registra que a antropologia surgiu “como campo de pesquisa sistemática com duas ordens relacionadas de problemas: a compreensão de cada cultura como um todo complexo, como um sistema, o que remete para o problema do funcionamento desses sistemas; de que modo esses sistemas em sua variedade e diversidade chegaram a ser o que são (BANDEIRA, 2000, p. 36). Entende-se portanto que, a questão de fundo que se coloca na antropologia é em termo do estudo das diferenças entre as culturas, no espaço e no tempo. Elege-se como tarefa dessa ciência a busca de explicar as semelhanças e as diferenças culturais; a manutenção e a mudança cultural através do tempo.

Justifica-se então, que a escolha pelo viés sócio-antropológico para refletir a educação, a escola e a Educação Física, se fez fundamentada na compreensão de que o agir antropológico considera a realidade como um todo e busca captar os elementos processuais e simbólicos que ocorrem em seu interior.

Essas afirmações fornecem a certeza da contribuição dos conhecimentos advindos dessas linhas de estudo para investigar os aspectos simbólicos culturais presentes no modo de uso e expressão “dos corpos do professor e do aluno” como seres sociais, que por serem imersos na dinâmica cultural e social do espaço escolar, possuem um universo de representações — visões de homem e de mundo. O professor “(...) sobre o mundo, o corpo, a atividade física, a profissão que exerce, a escola, etc. — que define e orienta a atividade profissional na área” (DAOLIO, 1995, p. 16). E o aluno sobre suas experiências e impressões corpóreas que decisivamente são influenciadas e impregnadas pelos modos de aprender, comportar e relacionar-se com o mundo social mais amplo, aprendidas pelos discursos morais e ideológicos sobre o corpo, propagados e reproduzidos pelas práticas escolares.

Por tudo isso, acredita-se que com o aporte da antropologia da educação do corpo, será possível descrever, analisar, desvendar e interpretar o objeto de pesquisa deste estudo - a “gramática corporal”, construída pelos conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou aprendidos, nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, em uma escola da rede pública de ensino, do interior de Mato Grosso.

Outra face teórico-científica desse trabalho é aquela sedimentada numa perspectiva investigativa sociológica plural maffesoliana de compreensão do conhecimento, como cotidiano e comum, de natureza social, que se faz e desfaz no encontro e desencontro dos homens, alicerçada no sentimento, no orgânico e na imaginação.

De forma deliberada Maffesoli (1988, p. 18), afirma a necessidade da sociologia reaproximar suas análises sobre o cotidiano, numa clara perspectiva pautada na “senso comum (nologia)” de compreender o dado societal. O que requer, o reconhecimento e afirmação do papel da sensibilidade na reflexão epistemológica e científica. Significa dizer que, exige-se uma postura relativizadora no que tange ao conhecimento, de forma a evitar que “se transforme uma verdade local numa verdade universal” (MAFFESSOLI, 1988, p. 60), como acreditam os grandes sistemas explicativos científicos, denominados por esse estudioso, como representações totêmicas da realidade.

O autor assume uma postura intelectual fundada na tradição compreensiva, que compreende a pesquisa científica como produtora de verdades aproximadas. Defende, portanto, o reconhecimento da multiplicidade de facetas do dado social, conseqüentemente, da oposição deliberada aos escolasticismos de qualquer ordem, que orientaram a pesquisa nos diversos campos.

Nota-se que há uma preocupação em não se reduzir o conhecimento comum do cotidiano social dos homens, a uma concepção de ciência herdada do século XIX. Em oposição, a essa forma de investigar e compreender os fenômenos sociais, afirma-se por certo, nessas bases teóricas, a necessidade de “(...) recorrer a um pensamento ousado - mas particularmente apto a dar conta da predominância da comunicação e da informação sobre a ação e a produção” (MAFFESOLI, 1988).

Essas são características principais da fase contemporânea, dos modos de viver o corpo, nos diversos contextos sociais e educativos, como a escola — palco das investigações nesse trabalho. É preciso atentar que a contemporaneidade é marcada pelo consumo de bens e serviços, signos e imagens, atrelados à satisfação do corpo. As imagens fortificam um mercado consumidor. Por conseqüência, requer-se um outro “modo de expressão que saiba exprimir a polissemia de sons, situações e gestos, que constituem a trama social” (MAFFESOLI, 1988, p. 38).

Por uma sociologia compreensiva que se preocupe em descrever “o vivido naquilo que é, contentando-se, assim, em discernir as visadas dos diferentes atores envolvidos”, Maffesoli (1988, p.25) enseja sua doravante defesa. Propõe-se então, o projeto sociológico compreensivo de Maffesoli, nesse trabalho, por acreditar-se que esse possa ser capaz de unir ou resgatar, ainda que com riscos, as experiências e as situações que constituem o dado mundano ou a trama social escolar.

Por tudo isso, essa pesquisa vale-se de uma postura investigativa para discutir, compreender e interpretar “o corpo do aluno” — as memórias impressas pela vivência das

práticas corporais, objeto de ensino/conteúdo da Educação Física Escolar, que instituem uma linguagem corporal elaborada e reelaboradora no cotidiano das aulas - com base nas referências da antropologia social interpretativa e da sociologia compreensiva.

2.1 A Cultura e os Processos Educativos

Para interpretar os signos sociais e culturais que formam “a linguagem do corpo do aluno”, fundamenta-se diretamente “o olhar dessa pesquisa”, na corrente antropológica social interpretativa. Essa abordagem foi concebida por Clifford Geertz (1989), a partir da segunda metade do século XX, pela qual se pode aprofundar a discussão sobre a questão simbólica das ações humanas, para se pensar o papel da cultura no processo de constituição da identidade do sujeito, do sentimento de pertencimento a um grupo social e de construção sócio-cultural da linguagem do corpo em meio às práticas normativas da escola.

Geertz (1989) entende a antropologia social como uma ciência interpretativa à procura do significado das ações ocorridas num dado contexto, a exemplo dessa pesquisa. Já que seu interesse antropológico dirige-se à compreensão dos significados e dos sentidos das ações humanas, no espaço e no tempo em que ocorrem. Percebe-se aí, uma forma de intersecção das investigações sobre o homem e a linguagem cultural do corpo, ao buscar-se compreender as formas de expressão e os significados manifestos, com base na compreensão de que “o corpo aprende e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada que o ensina”, e assim, “no que ensina o corpo, nele se expressa: no andar, dormir, dançar (...)” (MAUSS, 1974).

Para tanto, Geertz (1989) recorre à semiótica, que concebe um signo, como portador de algum modo, de significados e de sentidos que representam algo para alguém, sendo isso, o que caracteriza “à compreensão das formas simbólicas humanas” (DAOLIO, 2006, p. 54).

A vertente interpretativa da antropologia social é conceituada como uma linha de análise dos fenômenos culturais como sistemas significativos, e assim, passíveis de interpretação que gerem conhecimentos de ordem mais “contextualista, antiformalista, relativista” (GEERTZ, 1989, p. 11). Para explicar um fenômeno sócio-cultural é necessário considerar as ações individuais e elementares que o compõem, pois, a sociedade só é passível de ser compreendida a partir do conjunto de ações individuais dos sujeitos, reciprocamente referidas a determinado tempo e espaço. Destaca-se que para compreender a realidade da vida social é preciso compreender a significação cultural de suas manifestações, assim como as

causas pelas quais historicamente se desenvolveram, pois, cada manifestação envolve uma intenção que nasce no agente para atingir um objetivo.

Em síntese, compartilha-se neste trabalho, da compreensão sobre a cultura como

[...] um conjunto de mecanismos de controle que orientam o comportamento humano em situações específicas sendo esses mecanismos construídos, reconstruídos e transformados num processo dinâmico de um grupo específico (GEERTZ, 1989, p. 10).

O conceito de cultura compartilhado por Geertz (1989) trata do homem como “(...) um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Geertz (1989, p. 15) assume “a cultura como sendo essas teias e a sua análise portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Geertz (1989) com bases nessas premissas, “(...) afirma que a cultura é pública, porque os significados são públicos”. O próprio fundador dessa corrente diz que “(...) Embora uma ideação, não existe na cabeça de alguém; embora não-física, não é identidade oculta” (GEERTZ, 1989, p. 20).

Há que se lembrar que, Geertz (1989) não discutiu diretamente a cultura ou a linguagem do corpo. Porém, “com base em uma visão de cultura como expressão de significados públicos, é possível inferir que o corpo também faria parte desse conjunto de manifestações e padrões sociais, identificando e dando sentido aos seres humanos” (DAOLIO, 2006, p. 54). Na percepção de Daolio (2006, p. 54), “o corpo não seria, para Geertz, apenas um arcabouço biológico, mas se constituiria essencialmente em veículo expressivo de significados públicos”. Outro fato, é que Geertz (1989) defende que os aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, não estariam superpostos no ser humano. Dessa forma, contrapõe-se à concepção estratigráfica da natureza humana. Para Daolio (2006, p. 54), “Geertz propõe para as ciências sociais a concepção sintética de ser humano”, na qual os fatores mencionados são tratados como variáveis de um único sistema unitário de análises.

Bandeira (2000) explica que nessa acepção a cultura “(...) consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidas, fornecendo a cada indivíduo do grupo um mapa, uma referência para situar-se” (BANDEIRA, 2000, p. 39). Em outras palavras, “Toda cultura implica uma tradição social e historicamente construída, com regras e normas conscientes e intencionalmente elaboradas e coletivamente vivenciadas. A vida associativa implica um conjunto de ação padronizadas que à cultura confere sentido” (BANDEIRA, 2000, p. 39).

Destaca-se então, que “É no plano da cultura que se torna possível refletir o homem como criação do próprio homem”, que “Para responder à natureza, desenvolveu a capacidade de modificar-se pensando o pensamento e, desse modo, produzindo diferentes possibilidades de respostas” (BANDEIRA, 2000, p. 39).

Para Mafessoli (1987) do homem à humanidade, da ontogênese à filogênese, a cultura é a trajetiva na qual se configura a organizacionalidade profunda que se cristaliza nas organizações sociais. É nessa trajetividade/circular que se pode apreender os aspectos da cultura de um grupo social, entendendo-a no sentido de Maffesoli (1987) como

[...] algo mais do que uma reunião de indivíduos, mas como uma comunidade de idéias, preocupações impessoais, estabilidade das estruturas que superam as particularidades dos indivíduos - que se fundamenta no sentido partilhado; (...) o fato de partilhar um hábito, uma ideologia, um ideal determina o estar-junto e permite que este seja uma proteção contra imposição. A partilha secreta do afeto, ao mesmo tempo em que confirma os laços próximos, permite resistir às tentativas de uniformização (MAFESSOLI, 1987, p. 112).

Segundo Grando (2005) o conceito de cultura de Geertz (1989) diz respeito ao conceito de homem, quando “vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles raramente se tornam, um por um” (GEERTZ, 1989 apud. GRANDO, 2005, p. 41). De maneira que o homem para tornar-se humano tem o seu corpo individualizado por padrões culturais, entendidos pela autora como

[...] sistemas de significados criados historicamente – que o orientam nas relações com outros humanos pelas quais vai se apropriando desses padrões e com os quais as recria coletivamente a partir das escolhas guiadas por sua sensibilidade, que é única com o é cada corpo, cada pessoa (GRANDO, 2005, p. 41).

Neste trabalho, a contribuição da dimensão da cultura fundamentada nos estudos antropológicos culturais² é oportuna para fundamentar “o olhar sobre o corpo/aluno” em meio à dinâmica das aulas de Educação Física. Esse “modo de olhar” é deferido sobre o corpo/aluno em formação, pela ação pedagógica dos sistemas de ensino escolarizados e que também foram e são instrumentalizados pela Educação Física Escolar. Ao eleger a

² Referendados em Geertz (1989), Bandeira (2000), Daolio (2006), Mauss (1974/2003), Grando (2005) e Maffesoli (1987).

antropologia social interpretativa e os estudos culturais como “lentes” para enxergar e ver os significados simbólicos, marcados no corpo do aluno, pela ação pedagógica da escola e do professor, através do ensino dos conteúdos curriculares da Educação Física, veiculadas nas aulas do Ensino Médio Noturno, deve-se:

[...] ampliar a idéia de cultura como complexo de padrões concretos de comportamentos, composto por costumes, usos, tradições, hábitos, preferindo tratá-la como um conjunto de mecanismos de controle, composto por planos, receitas, regras, instruções, e que servem para governar o comportamento humano (DAOLIO, 2006, p. 54).

O diálogo entre esses campos revela um ponto em comum a cultura. Esta é aceita como o “elemento chave” que organiza o cotidiano da vida social dos homens; um instrumento pelo qual o homem aprende a viver a vida individual e em coletividade; distinguir os mundos da natureza e da sociedade e, a partir daí construir um saber, que envolve os processos de socialização e aprendizagem.

Assim, os processos educativos e a cultura podem ser situados como aspectos inter-relacionados e interdependentes, pois, influenciam e auto-influenciam se constantemente, passíveis de serem estudados sob a perspectiva sócio-anropológica. Explicados por Hall (1997) como práticas sociais que depende do significado cultural das relações que estabelecem e que encerram em si. Portanto, encontram expressão no corpo.

Inclui-se a modelagem da linguagem do corpo. Já que o corpo é “(...) o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui” (RODRIGUES, 1983, p. 47). No contexto desse trabalho de pesquisa, o corpo do aluno e do professor são apreendidos, no espaço-tempo da aula, pelas dimensões expressivas e comunicativas da linguagem corporal ali manifesta, das quais se espera extrair os elementos necessários para compreensão das formas culturais de identidade com o corpo, permeadas pelas vivências das práticas corporais, que ali estão sendo impressas, marcadas e formadas, através da vivência e da experiência no e pelo corpo dos conteúdos ensinados, por ação do professor de Educação Física e da escola como um todo.

2.2 O Cotidiano e a Socialidade no Contexto Escolar

Para Weber (2003) o objeto de estudo da sociologia é a ação social. Segundo o autor, o saber humano é derivado da experiência. Portanto, há que se compreender que a ação social é subjetiva, ao buscar interpretá-la deve-se fazê-lo a partir do ponto de vista cultural.

Na modernidade, a partir do século XIX, a ciência esteve fortemente influenciada por um pensamento de ordem quantitativa de cunho racionalista – positivista. Destaca-se, porém, que a pesquisa, em especial, no campo social, não se satisfaz mais com esse causalismo objetivo sempre excessivo em relação ao (seu) objeto de estudo, ou seja, rejeita um intencionismo sumário do positivismo para explicar os fenômenos humanos. Estabelece-se uma forte crítica ao positivismo dogmático e às verdades tidas como absolutas e imutáveis produzidas pela pesquisa exata, por correr-se o risco em descaracterizar o que há de mais essencial nos fenômenos e processos sociais, ou seja, os sentidos assumidos pela subjetividade; o que torna possível o emergir de um novo espaço arquitetônico para a edificação de um saber científico menos normativo e jurídico nas Ciências Sociais.

Neste sentido, Maffesoli (1988) propõe a investigação do social tal como ele é, tal como ele se dá, e não como deveria ser. Sugere assim, uma análise sócio-antropológica do cotidiano ou uma sociologia compreensiva, ao criticar o caráter normativo e jurídico que influenciou as Ciências Sociais, e que menosprezam o presente (a vida) e o conjuntural, como se a história se desse fora do presente e da conjuntura.

No lugar de *conceitos* Maffesoli (1988) utiliza-se de *noções*, que pretende o alcance de verdades aproximadas e momentâneas, enxergando os contornos e os detalhes, numa visão do todo pelas suas partes menores, o que ajuda a pensar os espaços escolares na ótica da microanálise das micro-estruturas sócio-antropológicas, demarcados por pulsões subterrâneas, pelo tribalismo corrente e polissêmico do vivido, da comunhão do grupo, do ritual, do banal... E, todas as pequenas expressões ou banalidades que formam o “ser-estar-junto”, a comunhão do grupo.

Segundo Maffesoli (1988),

Os fenômenos sociais não podem ser reduzidos as injunções da razão, é preciso que as pesquisas sociais saibam apresentar todos os elementos heterogêneos do vivido social (...). Estão todos presentes, ao mesmo tempo, na trama do cotidiano e é necessário saber dar conta disso. Será este o procedimento específico de uma sociologia plural (MAFFESOLI, 1988, p. 133).

Com base nessa compreensão, pode-se afirmar que as pesquisas sociais precisam apresentar todos os elementos heterogêneos do vivido social, que por mais distantes que

estejam uns dos outros, estão todos presentes, ao mesmo tempo, na trama do cotidiano e é necessário saber dar conta disso³.

Maffesoli (1988) esclarece que os autores canônicos da sociologia costumam deixar de lado os textos e as análises que revelam o mundo estilhaçado e polifônico que é o nosso, por terem preferido dar maior destaque ao sistema finito, à construção estrutural, às certezas e às demonstrações apodíticas. Em compensação, as dúvidas e, mais ainda, o reconhecimento dos antagonismos ou das descontinuidades, são ignorados...

Em prol dessa revisão dos tradicionais métodos de pesquisa empregados pela sociologia na análise dos elementos subjacentes e constantes nas relações sociais e culturais, é que neste trabalho, elege a perspectiva maffesoliana e suas convicções metodológicas científicas, em busca de “um olhar sociológico” que recupere o caráter plural e inacabado de analisar a vida social, por vias investigatórias pautadas na intuição, na denúncia e na coerência.

Um aspecto importante é que a estrutura oximorônica da sociologia plural de Maffesoli (1988) traduz a permanência da contradição no âmago das estruturações sociais, e assim, a sociologia está apta a dar conta das “estruturas do imaginário”. A respeito do imaginário Durand (1989, p. 29) diz que esse se produz e é reproduzido no trajeto antropológico, entendido como a incessante troca que existe entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas do meio cósmico e social. Nessa incessante troca, estabelece-se uma articulação entre a Natureza/Bio e as invariáveis universais do comportamento humano; e a Cultura/Logos e as variações e as modulações do comportamento inserido em contextos culturais específicos e unidades grupais; manifestadas através de práticas simbólicas inseridas em nosso cotidiano. É, pois, esse conjunto das imagens e das relações de imagens que constituem o capital pensado do *Homo Sapiens* e que formam o imaginário de cada pessoa, que se enraíza no homem, em sua bio-história e no seu contexto social, numa relação dialógica, no qual o imaginário é a própria experiência de vida (MAFFESOLI, 1988, p. 142).

Para Maffesoli (1988) “Os racionalismos e as diligências pragmáticas jamais conseguem livrar-se completamente do imaginário... todo racionalismo, todo sistema de razões, em si mesmo traz os seus fantasmas próprios” (MAFFESOLI, 1988, p. 163).

Assim, com este referencial, quando se atenta para estas formas de conhecimento que são a participação simbólica, o que de fato se trata é de redizer, uma vez mais que, a verdade

³ Assim, é importante que se descreva fenomenologicamente a existência cotidiana naquilo que tem de fulgurante, explosivo, fragmentado e multi-sensorial.

não existe em si mesma, mas que somente adquire sentido em relação a um dado conjunto social, como ocorre com a vivência das práticas corporais, nas aulas de Educação Física.

A diligência da sociologia compreensiva que surge em nossos dias, recolocando em seu devido lugar a intuição e a comparação, leva em conta toda a dimensão sensível da existência social, reinveste a carga mítica que move a socialidade que constitui a vida de todos os dias e que, igualmente, são modulações da correspondência social entre os indivíduos.

Desvela-se uma compreensão do cotidiano pelo cruzamento de ações e de palavras que, para ser descrito, requer uma multiplicidade de painéis indicadores que aptos a situá-lo de maneira tão completa quanto possível. Tais painéis somente criam condições de possibilidade para uma abordagem mais exaustiva, mas é graça a diversidade que se chega a situar tal “lugar social” em relação aos outros e ao seu próprio meio circundante.

Os elementos da descrição social do ambiente são significantes e permitem que seja criada uma totalidade, uma ambivalência, no sentido pleno do termo, o que leva ao conhecimento da existência cotidiana como fragmentada, polissêmica, feita de sombras e luz ou, numa só palavra, obra de um homem, ao mesmo tempo *Sapiens e Demens*.

Destaca-se que a perspectiva investigatória da sociologia compreensiva, concretizada pelo método formista, precede-se de categorias constitutivas, a serem conhecidas pelo pesquisador como: a integração dos saberes especializados num conhecimento plural; a realidade formada por um contraditório operante na socialidade; e a reflexão investigativa dotada de um caráter sistêmico. Resumidamente, pode-se dizer que, o método formista ilustra uma possibilidade de rigor científico numa perspectiva de pesquisa estilística, que é entendida como um movimento de investigação espiralado e inquietante do pluralismo interpretativo da realidade polissêmica e polifônica do corpo social - que é ao mesmo tempo inteligível e sensível.

O pesquisador social imerge na análise da trama social constituída, na intenção de apreender os processos reais, ativos e em ebulição na contínua descontinuidade cotidiana. E, é daí, que se constitui como foco de investigação a socialidade apropriada, elaborada, reelaborada e ordenada pelos sujeitos presentes vivos e ativos na teia social. Essa socialidade justamente agrega os comportamentos sociais que têm significado cultural que constituem e ao mesmo tempo são regidos por um código social, conseqüentemente, simbólico e estético, como ocorre no espaço da escola/aula.

Maffesoli (2000) destaca a expressão socialidade diferente de social e de societal: socialidade refere-se à apreensão do processo, do acontecer, sem preocupações de veiculações

funcionais antecipatórias, nem compromissos diacrônicos. Já o termo social designa o todo social, o conjunto social sem adjetivos ou relação racional ou ideológica dos indivíduos entre si. O termo societal designa a característica essencial do “estar-junto-com”, o que supera a simples associação racional, é o holismo, a totalidade social dita, expressa pelo seu lado interno e afetual.

No dinamismo da sociedade, a socialidade, é o mediador da vida social ou o gênero do corpo social. Ao termo socialidade agrega-se o elemento simbólico necessário a mediação entre o real e a representação, tem no simbólico ou no imaginário seu principal elemento estrutural, sua origem no espaço partilhado, no comum, no simbólico, nas trocas, na luta entre os atores.

A socialidade é entendida no sentido da experiência social compartilhada pela multiplicidade das redes formadas por pequenos grupos no cotidiano. Maffesoli (2000) a utiliza para significar “o estar junto”, que supera a simples associação racional, usualmente, expressa pelo termo social.

O papel da socialidade é compreendido para aquém e para além das formas instituídas que sempre existem e que as vezes são dominantes. Para Maffesoli (2000), existe uma centralidade subterrânea informal (lado das sombras) que assegura a perdurância da vida em sociedade, assim como a persona e suas máscaras. Assim, na teatralidade quoditiana, a socialidade é estruturalmente artilosa e inapreensível.

A socialidade, segundo Maffesoli (1988), tem origem no espaço partilhado, portanto, mais que o seu instituído os espaços educativos vivem o seu instituinte, carregado de uma série de significações que necessitam ser compreendidas e valorizadas nas análises das pesquisas em educação.

Pode-se afirmar que as balizas colocadas por Maffesoli (1988) permitem rumar com firmeza na direção da cultura da linguagem do corpo, na medida em que a socialidade é abordada como uma construção cultural que perpassa as noções de cotidiano e de imaginário e que prevalecem sobre o processo econômico — político; resiste aos saberes já instituídos e cristalizados, às facilidades, ou dificuldades...

Elucida-se que a base comum da sociologia compreensiva é a análise e interpretação da construção desses universos simbólicos específicos e suas redes de significados no universo social mais amplo dos quais são partes integrantes. Contudo, sem dar um fim ao problema, deixando-o sempre em aberto, incitando novos debates e novos olhares.

Por tudo isso, os conhecimentos históricos, sociológicos e antropológicos ligam-se neste trabalho por entender que as construções filosóficas em torno do corpo refletem padrões de significados que fazem sentido num determinado contexto, tempo e espaço.

2.3 Corpo e Cultura: a Linguagem Corporal

O corpo sempre é um objeto de investigação, em especial, do pesquisador social, que na busca de observar, identificar, descrever, compreender e interpretar os signos, os mitos, os ritos e os rituais sociais e culturais criados pelos homens e reproduzidos pela ação motora e simbólica dos movimentos e da gestualidade própria do corpo, em diferentes épocas e espaços físicos ou sociais, que assim, constituem uma forma de linguagem.

Por tudo isso, toma-se nesta pesquisa, o corpo como não apenas como um arcabouço biológico “(...) mas expressão de um conjunto de significados de um dado grupo” (DAOLIO, 2006, p. 51), pois, reconhece-se que “(...), o próprio estatuto humano modificou-se, uma vez que todos os membros de uma tribo passaram a ser considerados ativos construtores de significados e não dotados de comportamentos determinados apenas por sua condição biológica” (DAOLIO, 2006, p. 51).

Neste sentido, “olhar a linguagem do corpo”, por uma vertente sócio-antropológica social e interpretativa, significa ir ao encontro dos trabalhos de Marcel Mauss (2003), que formulou uma importante construção teórica nessa área em relação ao corpo. Esse importante antropólogo francês, “definiu as técnicas corporais como as maneiras com que os seres humanos, sociedade por sociedade, sabem servir-se de seus corpos”.

Para Mauss (2003) “o corpo é o primeiro e mais natural instrumento do homem (...) o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico” (MAUSS, 2003, p. 407). O que significa compreender o corpo como expressão da construção cultural humana e os gestos e os movimentos atuam como tradutores dos elementos identitários da sociedade em que se manifestam. As técnicas corporais compreendidas como construções dinâmicas dos seres humanos, atendendo a certas tradições específicas do grupo social. Por consequência, conforme Mauss (1974) cada sociedade possuiria um jeito de comportar-se e de dispor do seu corpo, que a caracterizaria.

Essa concepção influenciará decisivamente “o olhar” deflagrado nessa pesquisa sobre “o corpo do aluno”, nas vivências das práticas corporais, experienciadas nas aulas de Educação Física pois se reveste da compreensão de Mauss (2003) sobre os movimentos corporais como técnicas corporais, que assim, “atendem aos critérios de tradição e eficácia, ou

seja, são transmitidos de geração a geração e possuem significado no contexto do grupo” (DAOLIO, 2006, p. 52).

Mesmo sabendo-se que as afirmações de Mauss (2003) formuladas na década de 1930, não explicitam diretamente uma concepção simbólica do corpo e da cultura, considera-se a relevância desse trabalho no campo da Educação Física. Há ainda a certeza, de que há uma intersecção com a corrente antropológica interpretativa de Geertz (1989) e de uma sociologia plural de Maffesoli (1988).

Essa certeza fundamenta-se na própria concepção de Mauss (2003) que deixava claro que a dimensão corporal devia ser investigada com base nos pontos de vistas oriundos da biologia, psicologia e sociologia. Verifica-se assim, que a obra de Mauss (2003) contrapõe-se às explicações sobre o corpo na via exclusiva da sua dimensão físico-biológica. Centra-se na compreensão do corpo “como expressão individual e como parte de um contexto social, compondo uma totalidade”, denominada por ele de fato social total, e que rejeita o estudo do ser humano fragmentado em unidades independentes, como defendido pela concepção estratigráfica, também rejeitada nos trabalhos de Geertz (1989).

Essas explicações influenciam o modo de “olhar” dessa pesquisa sobre o corpo na escola. Reconhece-se que “todos os povos apresentam um grande elenco de hábitos e condutas corporais absolutamente amplo e variável (...)”. Assim, concebe-se que “cada técnica, cada conduta tradicionalmente aprendida e transmitida, funda-se sobre certas sinergias nervosas e musculares que constituem verdadeiros sistemas, solidários de todo um contexto sociológico” (MAUSS, 2003, p. 14).

Percebe-se com base na análise da história da educação do corpo na contemporaneidade que “Atualmente, com a mídia apresentando e modificando continuamente padrões de condutas corporais, será ainda possível falar em corpo identitário?” (DAOLIO, 2006, p. 56). E ainda, considerá-lo como sede dos valores apreendidos, no contato social travado na escola e nas aulas de Educação Física Escolar, de forma que contribua para a formação das individualidades particulares dos indivíduos.

Daolio (2006) diz que é possível tomar o corpo como expressão da identidade cultural dos indivíduos. Já Costa (2004) comenta que para compreender a forma como o corpo é apropriado e representado atualmente, passando a ser objeto de consumo, é preciso reportar-se ao sistema de moral dos sentimentos de séculos anteriores, que caracterizava a vida dos homens em paralelo, à compreensão da chamada moral do espetáculo.

A compreensão desses sistemas, em síntese, representa que “A dimensão sentimental tornou-se entretenimento, na busca midiática pelo efêmero, pelo substituível, pela moda, pelos

padrões de beleza sempre inantigíveis” (DAOLIO, 2006, p. 58). Evidencia que o “conjunto de características expressas pelos indivíduos contemporâneos é marcado por outras formas de relação com o mundo” (DAOLIO, 2006, p. 57). Os sentimentos de outrora foram transformados em preocupação com a aparência, importando mais o parecer aos outros do que o ser.

Um importante aspecto a ser considerado, neste trabalho, refere-se à construção da autoridade e identidade do sujeito. Esses processos são influenciados pela

[...] lógica midiática do mundo contemporâneo, tudo é fugaz e está em constante transformação. A realidade é efêmera, o que anula a autoridade tradicional de fatos e pessoas, que passam a ser considerados sempre como autoritários. A mídia transforma a autoridade em celebridade (DAOLIO, 2006, p. 58).

Daolio (2006, p. 58) explica que o cuidado de si deixou de significar a preservação dos costumes e ideais morais para significar o cuidado com o corpo físico. A felicidade sentimental, que buscava a comunhão dos sentimentos entre duas pessoas ou dois amantes, torna-se felicidade sensorial, fruto de um prazer extático que deve ser prolongado ao máximo (DAOLIO, 2006, p. 58).

Com base nessas considerações, pode-se compreender que “O corpo que antes se constituía em veículo para o indivíduo manifestar socialmente seus sentimentos morais e afetivos, torna-se o próprio fim da busca individual” (DAOLIO, 2006, p. 58). De forma que na atualidade importa mais o prazer físico, “(...) nem que para isso o indivíduo tenha que se sujeitar a certas intervenções cirúrgicas, ao consumo de determinados produtos e hábitos corporais nem sempre saudáveis” (DAOLIO, 2006, p. 58/59). A preocupação com saúde e a longevidade, no contexto da história da educação do corpo, anteriormente discutida, estava “a serviço de uma tarefa familiar, social ou religiosa”. Hoje foi substituída pela busca obsessiva da boa aparência corporal que “tornou-se fim em si mesma” (DAOLIO, 2006, p. 59).

Evidencia-se na fase atual, o enfraquecimento das “tradicionais instâncias doadoras de identidades, como a família, a religião, o trabalho, dentre outras, fazendo com o que o indivíduo liberado dessa pressão normativa, fosse levado a considerar sua identidade em dois suportes, o *narcisismo* e o *hedonismo*” (DAOLIO, 2006, p. 60, grifos do autor).

O indivíduo passa a ter uma preocupação excessiva com a conquista e a manutenção da sua identidade física que o representa. Busca-se manter a forma física nos santuários do corpo contemporâneo, locais criados para idolatrar-se o corpo, como academias, clínicas de estética, centros médicos de cirurgias plásticas, spas e outros, onde se possa adquirir os bens

que oferecem os prazeres das bioidentidades. Explica-se ainda que, esse é o “almejado modelo de ser humano que deve ter com seu corpo e com sua saúde uma preocupação hierarquicamente superior àquela com o bem coletivo” (COSTA, 2004).

Admite-se a existência de “crenças religiosas, credos políticos, características psicológicas, hábitos sociais são admitidos desde que se afinem com os preceitos da qualidade de vida”. Já que “O justo é o saudável; o reto é o que se adapta ao programa da vida bem-sucedida, do ponto de vista biológico” (COSTA, 2004, p. 191).

Pode-se inferir que a busca “pela obtenção de uma nova identidade saudável, feliz, prazerosa e socialmente bem-sucedida tem levado ao consumo de bens de forma alienada” (DAOLIO, 2006, p. 60).

A exemplo do que Daolio (1995, p.16) alerta, há que se utilizar o olhar antropológico para colocar em foco a atuação do professor e do aluno “não em termos exclusivamente fisiológicos, pedagógicos, sociológicos, ou psicológicos, mas num aspecto relacional que engloba todos eles”.

Para compreender que a prática pedagógica cotidianamente manifesta nas aulas é determinada culturalmente e que ocorre em função dos conteúdos curriculares, objeto de ensino e aprendizagem, pelo professor e pelo aluno e que assim, constrói significados. Significados estes, que oriundos da atividade humana envolvem sempre os esforços dos homens em integrá-los a sua vida concreta.

Em função das considerações anteriormente apresentadas neste trabalho, o corpo é compreendido como construção sócio-cultural, produto das ações humanas intermediadas pela cultura. O homem é assumido como unidade bio-cultural, pois se destaca que a cultura tem um papel preponderante na agregação de sentido às ações sociais, em paralelo, a particularização ou a individualização do próprio homem. Definido por Goellner *et all* (1999) como

[...] um processo de humanização que se dá de forma contextualizada, à medida que o homem vai manipulando símbolos, criando sistemas de significados historicamente determinados, dando forma, ordem, objetivo e direção à sua vida (GOELLNER *et all*, 1999, p. 194).

Para Bandeira (2000, p. 27) “O conteúdo da distintividade partilhada por um grupo, além de singularizá-lo, de particularizá-lo em relação aos outros, permite definir o pertencimento à coletividade”. Contudo, cabe indagar se o projeto de humanização não teria se esgotado na melhoria da condição física da pessoa e para aqueles que podem pagar?

Mesmo assim Costa (2004) considera que “as novas experiências corporais fazem parte da nossa identidade, e compete a cada um fazer delas uma ponte para a autonomia ou uma reserva a mais de sofrimento e desnutrição (...)” (COSTA, 2004).

Outra importante análise do processo de construção da identidade pelas práticas simbólicas perpetuadas ou reelaboradas no corpo, e expressas na forma de técnicas corporais, assim definidas por Mauss, é o trabalho de Lévi-Strauss sobre os próprios escritos de Mauss. A relevância da leitura de Lévi-Strauss sobre a obra de Marcel Mauss refere-se à compreensão de que

[...] numa época em que os seres humanos, em virtude do desenvolvimento tecnológico, tendem a se utilizar menos dos meios corporais, correndo o risco de abandonar, num passado inexplorado, certas práticas cujo conhecimento e cuja análise poderiam ser úteis para a compreensão da sociedade atual (DAOLIO, 2006, p. 53).

Evidencia-se que no curso da vida social, a atuação do corpo é sempre mediada pela cultura. Brunhs (2000, p. 90) destaca que se torna necessário examinar os modos particulares de como isso ocorre em diferentes sociedades. Isso requer recompor a escrita do próprio corpo construída pelos processos educativos ditos civilizatórios, ou melhor, civilizantes empreendidos na escola. Num esforço de assegurar-se a compreensão da dinâmica simbólica e o caráter intersubjetivo das relações humanas, ou seja, as teias de significados nas quais se movem o homem em contextos específicos e em épocas distintas (GOELLNER *et all*, 1999, p. 197/198), em especial, travadas no cotidiano da cultura escolar.

Neste sentido, Foucault (1984) afirma que é necessário

[...] uma história de problemáticas: no lugar de saber como os corpos foram percebidos e receberam sentido e valor em cada época ou sociedade, ele postula uma história de como foi possível investir sobre eles e transformá-los em alvo de investimentos caros à sociedade contemporânea (...) fabricá-los de uma maneira e não de outra, tornando-os fracos em certas circunstâncias e fortes em outras (FOUCAULT, 1984).

Registra-se que a partir da segunda metade do século XX, mudanças significativas processaram-se como o crescimento populacional, o incremento de novos meios de comunicação e a formulação de um novo estilo de vida. Esses aspectos emergentes levam ao pensar: Qual seria o modelo educacional e escolar de formação do indivíduo do século XXI? Qual seria o papel dos conteúdos curriculares da Educação Física no processo de individualização do aluno? Quais seriam os valores formadores da identidade dos indivíduos a

serem propagados, pelas vivências das práticas corporais, nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno?

Por último, quem é o jovem do século XXI? Quais marcas culturais compartilha? Quais tribos compõe?

Em busca de pistas e não de respostas pré-estabelecidas é que se dá continuidade a discussão no próximo item.

2.4 Imagens da Cultura Jovem: Juventude, Trabalho, Identidade e Educação Física Escolar

Um dos aspectos relevantes a ser considerado nas análises do modo de ver e perceber o corpo/jovem, é que vivemos em meio a uma sociedade contemporânea marcada pelo efêmero, pelo imediatismo e pela busca incessante e a todo custo da beleza estética de um corpo padrão. Pode-se afirmar que os valores da juventude são atualmente muito desejados, ou seja, constituem-se em objetos do desejo de prolongamento da vida e de afirmamento social dos indivíduos. Para muitos o fato de ser jovem ou de prolongar esse estado significa alcançar a própria felicidade e o bem estar por toda a vida.

Afirma-se que, esse estado das coisas revela uma faceta do poder que coloca o corpo no centro das atenções, das problematizações médicas, dos questionamentos da mídia e da cultura, na atualidade. E que conseqüentemente contribui para a legitimação de discursos do/sobre o corpo e a formação de corpos/sujeitos tão fragmentados, “tão cindidos como nossos saberes que perderam a capacidade de se entreolhar e, por não se cruzarem quase nunca, também desaprenderam a crítica sábia produzida quando analisamos um campo, tanto de dentro como de fora dele” (CARVALHO, 2001, p. 21).

Cria-se um imaginário que ser jovem seja sinônimo de aventurar-se e de libertar-se do mundo de responsabilidades. Essa maneira de compreender o jovem e a juventude pode ser entendida como reflexo da série de imagens cotidianas propagadas, por diferentes veículos comunicadores, a respeito da juventude, que interferem e influenciam na maneira de compreender o corpo/jovem. Cujas origens situam-se nos anos de 1960, “resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu, em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas, etc.” (DAYRELL, 2003).

Produziu-se a idéia de que

a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos. A essa idéia se alia a noção de moratória, como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade, com uma relativização da aplicação de sanções sobre o comportamento juvenil (DAYRELL, 2003, p. 41).

Não se dá conta que ser jovem, numa sociedade de capitalismo periférico é, para a maioria, enfrentar uma dupla jornada de oito de trabalho, complementada pela escola. Há que se lembrar que os corpos/alunos frequentadores do Ensino Médio Noturno se encontram na sua quase totalidade na fase de transição da adolescência para a juventude. Essa é uma fase marcada por inúmeras transformações que envolvem aspectos fisiológicos ligados a maturação biológica do organismo (crescimento em altura, mudanças do peso corporal, alterações nas proporções e formas do corpo, amadurecimento sexual, entre outros) até mudanças psicossociais de comportamentos e relacionamentos consigo e com o outro (necessidade de compor e fazer parte de alguma tribo, o que leva a identificação do corpo com ritos e instrumentos que celebrem a pertença cultural e social de um grupo). Chega-se a uma fase de maior autonomia, marcada por uma maior capacidade de abstração, o que enseja a possibilidade de criar hipóteses e solucionar problemas.

Olha-se para o corpo/jovem como um sujeito social que compõe um modo de ser jovem, que reflete os anseios e os dilemas de ser jovem na sociedade brasileira. A noção de jovem como sujeito social foi tomada emprestada de Dayrell (2003) fundamentada em Charlot (2000, p. 33/51) para quem, o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade, portador de desejos que lhe move. A compreensão do jovem como sujeito social vai além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos, concebidos como “(...) um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais” (DAYRELL, 2003, p. 43).

Toma-se o corpo/jovem como um sujeito, que é singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e confere-lhe sentido. Nesse movimento, também confere sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Por ser um elemento ativo, ele “(...) age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43). Pois, a essência do homem está no mundo das relações sociais, ou seja, é de natureza social e assim, se constitui na relação com o outro.

Isso define a condição antropológica do homem entre o limite da natureza e da cultura, que influenciam mutuamente a produção humana, dependente tanto quanto da condição biológica, “quanto da qualidade das trocas que se dão entre os homens no meio no qual se insere” (DAYRELL, 2003, p. 43). Reafirma-se por certo, a tomada do homem como corpo bio-cultural já discutida neste trabalho. O desenvolvimento da condição humana dependerá não só do aparato biológico que traz consigo, mas das possibilidades, recursos e tipos de experiências estimuladoras que estabelecerá.

Isso implica num desafio de tentar compreender o corpo/aluno que ocupa as aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, “(...) na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes, com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (OCEM, 2006, p. 220).

No Brasil, a maioria dos jovens que freqüentam a escola pública e o Ensino Médio Noturno, logo cedo, se vêem, na responsabilidade de contribuir ou provir totalmente com o sustento da família. Com isso, pode-se afirmar que são corpos que adentraram o mundo do trabalho sem muita escolha de condição ou de ofício. Isso leva a compreensão que ser jovem não é tão bonito ou consagrador como se pode idealizar. Tal como explora a mídia, cujo corpo/jovem e saudável, é o ideal de homem/mulher propagado para a sociedade.

2.4.1 Escola e Trabalho

Há que se saber porque os corpos/jovens ainda escolhem e freqüentam a escola? Nela o jovem deposita a esperança de mudar de vida, de ascender socialmente e acessar o mundo que o rodeia. Mas não só isso, pois se tem a certeza de que as análises pautadas apenas na centralidade do trabalho, não são suficientes para explicar a presença do jovem na escola noturna, muito menos nas aulas de Educação Física.

Alerta-se que a esfera do trabalho, apesar de configurar uma dimensão importante na vida cotidiana do corpo/jovem, precisa ser combinada com o estudo do modo como se configura as outras relações sociais que esse mesmo jovem estabelece em seu cotidiano. Caso contrário, pode ser uma via inoperante para explicar o nosso tempo. Portanto, toma a educação dos “espaços” de atuação e as possibilidades de vivências das práticas corporais pelos corpos/alunos. Justamente em função da reprodução mistificadora de que esses corpos em virtudes da jornada diurna de trabalho encontram-se em déficit de forças e energias. Uma concepção que parece manter relação direta ou é influenciada pela idéia da Educação Física como prática esportiva generalizada e a aula um eterno “fazer por fazer”. Percebe-se que a Educação Física Escolar que se tem hoje no Ensino Médio, é o resultado das várias influências recebidas ao longo de sua trajetória na escola brasileira.-se o cuidado, neste trabalho, de rever o poder do trabalho na determinação das relações sociais, em particular, na socialização do jovem e sobre o processo de construção de sua identidade.

Toma-se a categoria do trabalho do corpo/jovem não apenas como uma realidade imposta pelas condições de pobreza das famílias, mas como uma necessidade que se constrói ao longo do processo de socialização e construção da identidade do corpo/jovem, relativa a autonomia e liberdade. Tal como Madeira (1986, grifo do autor) explica que “Trabalhar, receber algum salário para quem tem uma *autonomia relativa*, mas está procurando aumentar seu grau de autonomia, só pode significar liberdade”.

Para esse mesma autora, o binômio trabalho e liberdade leva a compreensão de que “(...) o trabalho, ao mesmo tempo em que os coloca numa situação de explorados, possibilita a afirmação de sua identidade. Trabalhar, mesmo sendo parte de sua obrigação de filho, não deixa de significar a afirmação de sua identidade, ou abrir a possibilidade de conquistar um espaço de liberdade” (MADEIRA, 1986). As conquistas do trabalho permitem aos corpos/jovens o acesso aos bens de consumo e a padrões de comportamento, que os definem como partidários ou pertencentes de um grupo e a possibilidade de exercer uma maneira de ser jovem.

Aí emerge a figura da escola que parece configurar para os corpos/jovens como um espaço de encontro para socialização das dificuldades e incertezas, que pairam sobre a vida neste momento; espaço em que se estreitam relações, trocas e se discute projetos de vida; espaço de produção de sociabilidades e de compartilhamento e afirmamento de identidades. Sua função na vida do corpo/jovem extrapola a de instituição formadora de saberes para o alcance do mercado de trabalho. Essa compreensão encontra respaldo em Marques (1997, p. 64) para quem, “a escola noturna, lugar por excelência onde os jovens trabalhadores buscam não só a qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna, o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional”.

Por tudo, isso dirige-se as análises para o reconhecimento de que os jovens, em particular os filhos da classe trabalhadora, são atores sociais. Já a escola como espaço sócio-cultural, onde não só se qualifica a força de trabalho, mas, também, onde ocorre a socialização e a afirmação da identidade do corpo/jovem.

Discordar-se assim, da condição de transitoriedade, na qual o jovem é visto como um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Para Dayrell (2003) “Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem”.

Nutre-se da compreensão de que investigar as questões da juventude, envolve o reconhecimento das novas formas agir e ser em grupo, explícitas pela música, dança, vestuário, entre outros. Aspectos, que indicam que esses jovens paradoxalmente buscam a integração, mesmo que essa integração se faça pela inserção no mundo do consumo, da produção de imagens, símbolos, etc.

2.4.2 Juventude e Identidade

A compreensão do conceito juventude exigiu a aproximação com outros estudos que tratam das suas relações com a cultura, com o consumo, com o lazer, com o trabalho, com a família para que se pudessem compreender as diversas formas de socialização e sociabilidade dos jovens no Ensino Noturno, expressas pela linguagem do corpo em movimento nas aulas de Educação Física.

Ariès (1978) diz que a juventude se constitui como uma etapa ou fase social distinta com o desenvolvimento da sociedade ocidental, quando progressivamente, institui-se um

espaço/tempo específico para a preparação para a vida adulta. Esse fato leva a compreensão que mais que uma fase da vida, a juventude configura-se como um rito de passagem, uma fase transitória para outra fase do ciclo de vida do homem.

Neste estudo, a juventude aparece como uma categoria social que comporta formas de socialização de cada sociedade. Porém, admite como universal a todas sociedades a delimitação de faixas de idade que correspondam ao ciclo vital do homem, mesmo que cada sociedade defina e atribua significados diferentes a essas faixas de idade ou etapas do crescimento.

Reflete-se em especial sobre o processo de constituição da identidade nesta fase. O que significa avaliar os valores sociais que o corpo/jovem compartilha e apreende invariavelmente no convívio com a família, os amigos e na escola.

Discute o processo de formação das identidades dos jovens pela via da cultura escolar, com base em Hall (1997) que o entende como

[...] sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais.

A identidade pode ser entendida como o conjunto de representações que determinada sociedade compartilha. Essas representações, diferem segundo a sociedade, o lugar e o tempo em que foram construídas. O que significa que a identidade é construída socialmente no plano simbólico da cultura, movida pela própria dinâmica da sociedade.

2.4.3 O Jovem e a Educação Física Escolar

Reconhece-se que os aspectos abordados, neste trabalho, marcam a relação estabelecida com a Educação Física e o movimento corporal. Certos de que “os movimentos do adolescente já não são mais simplesmente o desabrochar, a manifestação do equilíbrio corporal, são elementos de uma cultura” (MATTOS e NEIRA, 2000, p. 94).

Nota-se as marcas de uma cultura jovem que reconfigura e fornece sentido à Educação Física no Ensino Médio Noturno, em função desses diversos usos estarem “(...) carregados de valores, sentimentos, subjetividades” (OCEM, 2006, p. 218). Aflora entre esses usos e sentidos, a Educação Física como componente curricular que exerce um processo educativo

de formação do aluno por meio do ensino dos conteúdos curriculares, tomados como práticas corporais.

Acredita-se que a cultura faz parte da nossa “identidade”, é a essência do homem, construída e perpetuada por diferentes linguagens, canais ou formas de comunicação e expressão. Modificar a cultura representa alterar nossa pertença social. Esses aspectos levam ao pensar/repensar a cultura e a sociedade atual, na qual se tem solidificado um processo de desvalorização cultural de nossas raízes com a acentuação das formas de estilização das práticas corporais, como o esporte, o jogo, as lutas e as atividades gmnícas, em específico, a dança, “música”, “ritmo” e “movimento”, que são características de nossa cultura. E que parecem ser apreendidas pelo corpo/jovem de maneira equivocada e esteriotipada.

Com base nesses preceitos, compreende-se que as múltiplas linguagens do corpo e do movimento devem ser mobilizadas no contexto da escola, através das aulas de Educação Física, entendidas como práticas sociais da nossa cultura as quais contribuem no processo de construção da identidade do corpo/jovem no cotidiano escolar. O que significa com um modelo de educação enquanto “uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social” dos corpos, que se realiza no interior da sociedade, “visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas” (GUSMÃO, 1997, p. 05), que são ensinadas no espaço da escola, o que torna os fatos pedagógicos como práticas sociais de determinada cultura.

Todos esses conhecimentos devem ser levados em consideração ao definir o papel político e pedagógico da Educação Física no Ensino Médio Noturno. Deve-se perguntar: Quem é o corpo/jovem que faz Educação Física? Quais são seus interesses, dúvidas e valores que traz consigo? Que tipo de relação estabelece com o corpo em movimento?

Para então, oferecer-lhe experiências do corpo em movimento de forma significativa e prazerosa, assim acredita-se que a Educação Física pode vir a compor o currículo do Ensino Médio Noturno reconhecidamente como uma área dos conhecimentos da cultura do corpo em movimento que nos (res) significa ao tempo todo com determinada cultura ou maneira de ser, viver e conviver e agrega sentido à nossa forma de presença no mundo social mais amplo.

3.0 O Ensino Médio e a Educação do Corpo/Jovem na Escola

A educação escolarizada do corpo, nos moldes como é conhecida hoje, tem sua origem há mais de dois séculos, decorrente das mudanças ocorridas no interior das sociedades européias ocidentais do século XVIII, que motivaram a tomada da escola como instituição responsável e propícia para a transmissão de conhecimentos e valores às novas gerações.

Isso significa reconhecer que a escola e a escolarização não são processos naturais, mas criações históricas dos homens, de determinada sociedade, num tempo e espaço específicos, a fim de socializar um tipo de formação cultural. Não se trata de uma instituição universal presente em todas as sociedades e culturas. Pode-se situar como um fenômeno ou “(...) uma realização cultural das sociedades letradas e marcadas por uma determinada modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico, as quais, na atualidade, apresentam também clara presença de processos de urbanização, industrialização, burocratização e dos meios de comunicação de massa” (OLIVEIRA, 1996, p. 97).

Não causa espanto algum a imagem da sala de aula das escolas com alunos enfileirados, cabeça atrás de cabeça, todos sentados e direcionados à lousa. No caso da Educação Física Escolar, os corpos/alunos correndo em volta da quadra na forma de filas e em pequenos pelotões, aprendendo a marchar, exercitando-se através de polichinelos ou flexões de braços, pois com raras exceções, ainda se reproduz esse modelo pedagógico no século XXI.

Para a compreensão dos motivos que determinaram o surgimento desse modelo de educação, da própria escola como instituição responsável pelo processo de escolarização que inclui a alfabetização e aculturação dos corpos em diferentes áreas do conhecimento, e que fora adotado na modernidade e reproduzido na contemporaneidade. É necessário abordar a questão da cultura e da educação escolar como aspectos mutuamente inter-relacionados, ao momento histórico, que justificou a educação dos corpos como exemplo de retidão e submissão às regras. Já que Moreira e Candau (2003, p. 159, grifo dos autores) explicam que

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Para Mendes e Nóbrega (2003, p. 125) desde a sua origem até ao que se vê hoje “A educação ainda recebe fortes influências do pensamento cartesiano, que, através de uma visão

dualista, tem como fundamentos: axiomas matemáticos, ordem e leis da mecânica”. O que significou tratar o corpo que vai a escola como uma máquina, e que em função dessa compreensão mecânica, não tem vontade própria. Um corpo sem desejos é um corpo sem intencionalidade. O que levou ao pensamento de que o movimento humano, é mera reação aos estímulos externos, sem qualquer relação com a subjetividade.

Na acepção de Moreira e Candau (2003, p. 160) “A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”. Isso implica em tomar a escola como uma instituição sócio-cultural. As relações entre escola e cultura entendidas como “universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). Indaga-se: Quais são as produções culturais significativas a serem ensinadas na escola contemporânea?

Veiga (2003, p. 07) registra que deliberadamente se aceitou na modernidade, que “cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor - fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc”. O que significou pensá-la como única e universal.

A cultura padrão seria aquela produzida no seio da sociedade européia, branca, machista, cristã e burguesa. Esta por ser a melhor, deveria ser ensinada e compartilhada por todos os grupamentos humanos pela ação da escola na formação de cada corpo/aluno.

O pensamento pedagógico moderno entendeu o papel da educação escolar “como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (VEIGA, 2003, p. 07).

Esses fatos motivaram e caracterizaram o processo de educação do corpo baseado na disciplina, no tornar-se culto e prudente, atento ao zelo da moral. O que requereu a aprendizagem de determinados “(...) modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins”, a exemplo dos modos europeus (VEIGA, 2003).

Isso acontece, segundo as explicações de Mendes e Nóbrega (2003, p. 125) porque a educação escolar,

[...] ao se pautar nos pressupostos racionalistas da modernidade, tenta instituir códigos morais que ditam as condutas, reprimindo, dessa maneira, as possibilidades diversas de expressão do corpo. Estabelece um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, fato este

explicado pelo desejo de querer um mundo durável de uma razão que quantifica, mede e que considera os sentidos como enganadores.

Houve à imposição de uma ideologia monocultural, que significou a adoção “de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico” (VEIGA, 2003). E, que também se realizou pelo ensino da ginástica nas aulas de Educação Física Escolar. Fatos esses que não teriam sido processados, caso o Estado Moderno não tivesse criado, institucionalizado e tomado a escola como “instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade” (VEIGA, 2002). Registra-se que a partir do momento em que o Estado toma para si a responsabilidade sistemática das múltiplas dimensões da proteção do indivíduo, como a educação, é quando a escola se torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória e universal da sociedade civil moderna.

Para Veiga (2003) o projeto de escola moderna pautou-se na instituição e manutenção de uma cultura universalista “em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares - como que variações em torno de um ideal maior e mais importante -, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis” e, “em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença” (VEIGA, 2003).

Isso nos aponta pistas da missão perpetua que fora atribuída à Educação Física Escolar, que a condenou a condição de uma prática excludente e massificadora dos corpos. Pela via de discussão sócio-antropológica sobre o papel e uso da cultura verifica-se que em paralelo afirma-se um de conceito de corpo, representado no imaginário social por uma visão estritamente biológica e médica, tanto bem enraizada no campo pedagógico da Educação Física. Situações e aspectos estes que continuam a permear os projetos e as práticas escolares da área na atualidade.

Esses parecem ser alguns dos motivos que justificaram a inclusão da educação do corpo/aluno, pelas práticas corporais na escola, que consolidam uma visão prática à Educação Física e que ainda servem de exemplo para a escola brasileira na contemporaneidade. O que está por trás do aspecto instrumental e racional do processo de ensino-aprendizagem das práticas corporais, instaurado com a escola moderna, é ainda o “pensamento de Descartes, fundado no exercício do controle e no domínio da natureza”. Um pensamento que influencia o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar ao propor a racionalização das

práticas corporais, com base na utilidade e na eficiência dos corpos, o que leva a padronização dos gestos, cada vez mais controlados e robotizados.

Reconhece-se a partir da década de 1990, os desafios a serem enfrentados pela educação e a escola são de outra ordem, o que exige novos parâmetros para a formação escolarizada dos adolescentes, jovens e adultos que freqüentam em sua maioria o Ensino Médio Noturno. O horizonte utópico da escola entra em “xeque”, pois “os desafios do mundo atual denunciam a fragilidade e a insuficiência dos ideais “modernos” e passam a exigir e suscitar novas interrogações e buscas” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Deseja-se um outro modo de educar o corpo/aluno que reconheça o corpo e sua linguagem pautados numa lógica sensível que se contrapõe à ótica exclusiva da racionalidade técnica e mecânica de reprodução de movimentos corporais. Para tanto, é necessário a discussão da relação entre corpo, natureza e cultura sob uma ótica “(...) que articule argumentos para se pensar a educação a partir da compreensão do corpo humano na sua relação com o ambiente, cultura e sociedade em que vive, bem como o fenômeno da cognição como um texto corporal” (MENDES e NÓBREGA, 2004). Fruto da aproximação epistemológica das ciências naturais com as ciências humanas numa relação de complementariedade, que contribuiu para o reconhecimento da polissemia do corpo, em oposição à operação da fragmentação dos saberes e práticas em disciplinas estanques, ou do próprio sujeito em corpo e mente.

Isso “(...) poderá redimensionar as concepções tradicionais de educação, pautadas numa visão mecanicista, que, ao buscarem a homogeneização dos corpos, concebem o aluno como um ser passivo, capaz de decodificar os estímulos do professor através de respostas preestabelecidas” suplantadas pelo modelo de educação do corpo, adotado pela escola moderna e que ainda insiste em existir e permanecer (MENDES e NÓBREGA, 2004).

Cabe perguntar de que modelo de Educação, Escola e Educação Física se está a falar?

Com base em Mendes e Nóbrega (2004) se está a falar de “Uma educação que seja capaz de fazer desvendar a capacidade criativa de um corpo que, ao viver, se reestrutura mediante imprevistos, fazendo desvelar a complexa condição humana”. Pensa-se num modelo de educação que “(...) ao refutar os determinismos, sejam naturais ou culturais, e ao reconhecer que o conhecimento emerge do corpo a partir das experiências vividas (...)” e que perceberá “(...) tanto a autonomia do corpo quanto a sua dependência com o meio, a cultura e a sociedade em que vive”.

Essa é uma perspectiva que perpassa pela revisão dos modelos pedagógicos e curriculares escolarizados, em especial, da relação professor-aluno, tendo como conceitos

chaves a alteridade e a relativização, do campo sócio-antropológico, há que se repensar quem é o outro na relação de ensino. Discute-se sobre a necessidade de pautar-se essa relação no respeito ao outro, entendido como diferente, porém não menos importante. Isso envolve a discussão das diferenças, um tema tão caro à antropologia e tão desafiador ao campo pedagógico, em função da característica institucional homogeneizadora da educação escolar (GUSMÃO, 1997, p. 02).

A aventura de colocar-se no lugar do outro significa reconhecer o outro apenas como diferente e que portanto, os homens não podem estar sujeitos ao mesmo tratamento pedagógico pois, cada um detém habilidades e capacidades diferentes uns dos outros. Isso rompe com as formas históricas de relacionamento professor-aluno na Educação Física Escolar, entendidas ora como instrutor-recruta e ora treinador-atleta.

Moreira e Candau (2003) com base em Pérez Gómez (1998) propõe a escola como um espaço de cruzamento de culturas, ou seja, de conflitos e diálogos entre as diferentes culturas. Exige-se “(...) um novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a especifica, identifica e distingue de outros espaços de socialização” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p.160).

Para a Educação Física significa revisar as práticas pedagógicas que homogeneízam o ensino de saberes aos corpos/alunos de forma única e seletiva. Implica em reconhecer que na ação corporal “(...) já há cognição, tendo em vista que a aprendizagem emerge do corpo a partir das suas relações com o entorno”. Assim, problematiza-se

[...] a concepção intelectualista pautada nos pressupostos racionalistas da modernidade, a qual concebe o corpo e os sentidos como instrumentos no processo de conhecimento, ou então como responsáveis por enganos, por erros, sendo então descartados ou considerados acessórios no processo de construção do conhecimento (MENDES E NÓBREGA, 2004).

Segundo Mendes e Nóbrega (2004) há que buscar o reconhecimento da linguagem do corpo como possibilidade de conhecimento, que gera conhecimentos pautados numa lógica sensível que emerge do corpo e é revelada no movimento que é gesto, linguagem do corpo em sua polissemia biocultural e histórica. Há que se destacar que a educação do corpo sensível aqui defendida encontra bases na concepção fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty, referência de Mendes e Nóbrega (2004). O que requer

Pensar uma nova agenda do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo (MENDES E NÓBREGA, 2004).

Particularmente se estabelece um desafio a história das práticas pedagógicas no campo da Educação Física, que seja compreender o corpo para além de um instrumento para as aulas ou “(...) ainda um conjunto de órgãos, sistemas, ou ainda o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer” (MENDES e NÓBREGA, 2004). Para tanto se vê que é necessário “Redimensionar as práticas pedagógicas na perspectiva de condutas éticas poderá colaborar com novas possibilidades de intervenção, contribuindo com a problematização da visão antropocêntrica que promove o isolamento e a incomunicabilidade capazes de deteriorar as formas de sociabilidade”.

Tudo isso, dirige ao caminho de uma educação

[...] pautada em valores que promovam a compreensão e a autonomia; uma educação preocupada com a vida, com o próprio corpo e com o corpo do outro, configurando possibilidades de novas formas de ser, de viver, de movimentar-se. (...) Uma educação que desperte o desejo, a solidariedade do estar com o outro numa sociabilidade comunicativa (MENDES e NÓBREGA, 2004).

Uma educação da sensibilidade é uma educação da estética. Rios (2005, p.23) explica que há razões históricas, necessidades colocadas na prática educacional, que justificam a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente. Cita:

- os resultados de pesquisas que, buscando estudar as causas de problemas da relação pedagógica, como a dificuldade de aprendizagem dos alunos, revelam a importância da emoção, do afeto, como elementos intervenientes na superação daqueles problemas;
- os estudos contemporâneos sobre a modernidade, que apontam a emergência de uma reação à hegemonia de uma racionalidade instrumental e o esforço para ampliar a inteligência;
- a investigação sobre os saberes da docência: a valorização da experiência do professor (...), o relevo à presença, na prática docente, do desejo criativo, que se situa “*no centro do bom ensino*” (RIOS, 2005, p.23, grifo da autora).

Por fim, busca-se uma educação pautada numa relação ética e estética, que ultrapassa a racionalidade instrumental e as lógicas redutivas dos processos de construção do conhecimento, instalados e perpetuados pela lógica da sociedade moderna.

3.1 O Ensino Médio no Brasil: Marcas do Processo de Educação do Corpo no Período Noturno

Parte-se da compreensão de que reconstruir a genealogia do Ensino Médio Noturno consiste numa análise de rupturas e descontinuidades, expressas pelas mudanças da legislação de ensino com reflexo sobre a organização curricular e pedagógica da escola.

O Ensino Médio, no Brasil, sempre contou com problemas de ordem financeira para seu adequado financiamento e custeio. Um fato recente que marca e representa a forma histórica como vem sendo tratado esse nível de ensino no país, no conjunto de medidas de financiamento da Educação Básica, foi a criação do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). Segundo informações divulgadas no site do Ministério da Educação (2007) trata-se de um Fundo de natureza contábil, que foi instituído pela Emenda Constitucional, nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Regulamentado pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, pelo Decreto nº. 2.264, de 27 de junho de 1997 e implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar esse novo mecanismo de redistribuição de recursos destinados ao ensino fundamental. Com prazo final de vigência estipulado para o ano de 2006.

Destaca-se que

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº. 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser sub-vinculados ao Ensino Fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que uma parte dessa sub-vinculação de 15% chega ao ensino fundamental por intermédio do FUNDEF, que promove a partilha dos recursos que o compõe, entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (MEC, 2007).

Ou seja, excluiu de forma direta o Ensino Médio do conjunto de medidas públicas a serem custeadas pelos governos. Decorrido dez anos, somente em 20 de junho de 2007, foi sancionada a Lei nº. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Entrou em vigor desde o dia 1º de janeiro deste ano, por Medida Provisória, o novo Fundo que substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério — FUNDEF, com prazo de vigência final estipulado para o ano de 2021. Este novo Fundo atenderá alunos da educação básica,

contemplando creche, educação infantil, ensino fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos.

A Educação Escolar em nível Secundarista ou Médio é marcada pelos altos índices de evasão e de repetência escolar dos corpos/alunos, no Brasil. Situação essa também verificada em Mato Grosso.

A análise dos dados estatísticos apresentados pelo Censo Escolar (2003), revela que o total de matrículas efetuadas até início de 2003, na rede estadual de ensino de Mato Grosso, no Ensino Médio, somou o total de 137.107 alunos matriculados. Exemplifica-se que, no 1º Ano do Ensino Médio, o total de alunos matriculados atingiu 60.759 (44,3%); destes, 29.815 (49%) foram matriculados no ensino noturno.

Ao se retomar os dados do ano anterior, do total de 73.093 alunos aprovados em 2002, 38.650 (52,87%) correspondem aos alunos aprovados no Ensino Médio Noturno. Entre os aprovados e reprovados, no 1º ano, foram aprovados 36.327 alunos e reprovados 4.510 alunos, o que corresponde ao total de 14.378 (39,5%) alunos aprovados na 1 série do Ensino Médio Noturno e 2.195 (48,66%), foram de alunos reprovados nesta série e turno.

Estes dados associados aos dados de matrícula de 2003 expressam que há, em Mato Grosso, um alto índice de reprovação de alunos no Ensino Médio Noturno. A situação se grava mais ainda porque não há uma análise dos alunos que se matriculam e evadem durante o ano letivo e não mais são incluídos no índice de reprovação ou aprovação escolar. Esta realidade demonstra não haver garantias aos princípios de acesso, permanência e terminalidade de estudos neste nível de ensino, mais gravemente identificado no período noturno.

Tal como afirma Moraes (2004, p. 110), o “sistema educacional não cumpre sua parte quanto a tal obrigatoriedade quando não consegue levar a maioria dos alunos, à conclusão do ciclo de escolarização e, conseqüentemente, à continuidade dos estudos”.

A realidade expressa pela baixa qualidade da aprendizagem e freqüência às aulas, acompanha a história da Educação Noturna no Brasil, que se inicia na fase do Brasil Império. Marcada desde seu princípio pela formação de classes escolares por aqueles alunos que em função da idade ou do trabalho que desempenhavam não podiam freqüentar a escola diurna. Fato esse que pode ser considerado um dos produtos da reestruturação da educação escolarizada no século XIX, que ocasionou a preparação de uma parcela minoritária de corpos/jovens a nível médio para ocupar as vagas universitárias, enquanto a grande massa de escolarizados acabou excluída desse processo, devido às condições pessoais, que exigem a consonância de trabalho e estudos ao mesmo tempo. Para esses últimos corpos, criaram-se os

cursos técnicos de formação rápida para suprir as vagas do mercado de trabalho. O que denota que se constituíram duas formas de educar o corpo/jovem no Ensino Médio, sendo que a primeira é de cunho acadêmico, científico e cultural e a segunda técnica e instrumental.

Benedet (2000) afirma que a atual organização do ensino a nível médio tem suas origens demarcadas no Brasil, na segunda metade do século XX. A autora registra que o surgimento do Ensino Médio remonta-se ao período antigo da história ocidental, quando os gregos elaboraram “a concepção ocidental da formação da personalidade, dirigida, na época, pelo desenvolvimento das potencialidades físicas e espirituais do homem”. Esclarece ainda que “(...) a Escola Média situava-se entre a Escola Elementar de primeiras letras e a Escola Superior, que tinha, até então, como objetivo o aprimoramento cultural e a especialização profissional”. A expressão “aprimoramento cultural” parece se remeter às discussões sobre o processo de aculturação dos indivíduos e da supervalorização da cultura erudita, pois se sabe que a educação grega, não diferente de vários outros casos, era restrita àqueles oriundos de famílias que disponham de recursos financeiros e podiam autofinanciar os estudos de seus filhos.

Os estudos de Benedet (2000) afirmam que o Ensino Médio no Brasil inicia-se por meio das atividades de ensino dos jesuítas, por volta de 1.549, e que seguiu a mesma estrutura didático-pedagógica vivenciada na Europa. Suplantou-se aqui, o mesmo modelo escolar europeu de educação do corpo/jovem apesar das diferenças gritantes entre ambas realidades.

O que fornece pistas para compreender que a origem da escola no Brasil é marcada pelo processo de transposição dos modelos e dos valores da cultura européia, branca e machista, através da qual se buscou educar o corpo do brasileiro, que de forma estereotipada era visto como fraco, doente, raquítico e inapto para o trabalho (VAGO, 1999, p. 07).

A origem do Ensino Médio no Brasil liga-se ao modelo de escola renascentista confessional católica que perdurou por quase quatro séculos, mesmo após a expulsão dos padres jesuítas, do Brasil Colônia, em 1.759. Interessa saber que no currículo predominavam “as atividades literárias e acadêmicas e que correspondiam ao ideal de homem culto, contrapondo-se à formação do espírito crítico e de análise” (BENEDET, 2000).

Quanto aos objetivos da Educação Média nessa época, podem ser resumidos em preparação dos corpos/jovens para ingresso na vida religiosa; e/ou a formação dos filhos dos senhores para ingressarem e prosseguirem seus estudos nas universidades da Europa. Em função desse último aspecto é que perpetuará o caráter propedêutico do ensino secundário no país. Quanto ao caráter religioso, parece que esse cedeu paulatinamente espaço para a

formação profissional de corpos/jovens para o mercado de trabalho brasileiro em crescente industrialização, a partir das décadas de 1.920 e 1.930.

Em seguida a Proclamação da Independência do Brasil, organizam-se movimentos que requeriam a reforma do sistema de ensino brasileiro. Neste contexto de luta é publicado o Decreto nº. 138/A, em 1.854, que instituiu que o sistema de ensino escolar no Brasil seria composto de escolas primárias que ofertariam o 1º Grau (formação e instrução elementar) e o 2º Grau, que correspondia às últimas quatro séries do ensino fundamental. A “Escola Média passou a caracterizar-se como Ensino Secundário, destinando-se a preparar os jovens adolescentes para o ingresso nas Faculdades organizadas, conforme já havia previsto o Ato Adicional de 1.834, não mais em aulas avulsas, mas em Colégios e Liceus” (BENEDET, 2000).

Somente em 1930, é que o ensino secundário é novamente reorganizado em duas etapas sucessivas e complementares como: o Ginásial com 5 anos e o Pré-Universitário de 2 anos. Consolidou-se essa reforma novamente em 1942, com a Lei Capanema que reestruturou o Ensino Secundário em 1º Grau com até 4 anos (Ginásial) e o 2º Grau (Colegial) com 3 anos.

Nota-se que desde sempre existiu o caráter profissionalizante e técnico da formação a nível médio, que foi organizada para oferecer àqueles corpos/jovens não destinados ao ingresso universitário, uma formação rápida de cunho técnico para entrada no mercado de trabalho, ofertada pelos chamados Cursos Técnicos Comerciais. Estabeleceu-se uma divisão social da formação em nível médio do corpo/aluno em: formação para o trabalho, destinada aos jovens da classe média e baixa; e a formação intelectual academicista ao alcance dos jovens, cujas famílias disponham de maior poder e recursos financeiros.

Em função da suplantação do duplo caráter do Ensino Médio no Brasil ocorre a aprovação da LDBEN nº. 4.024/1961, que buscou eliminar a “diferenciação entre o Ensino Secundário e o Profissional, estruturando-os num bloco integrado, onde a variedade de cursos e a flexibilidade dos currículos das escolas, oportunizassem a movimentação do aluno, através das diferentes áreas do Ensino Médio: o Secundário (o Clássico/Científico), o Normal e o Técnico” (BENEDET, 2000), apesar de várias e sérias críticas ao que realmente se viu na realidade.

Uma importante mudança da organização do sistema de ensino nacional processa-se através da LDBEN nº. 5.692/1971, que altera o ensino de 1º Grau para 8 anos e o ensino de 2º Grau de 3 ou 4 anos, com caráter profissionalizante, mas cujo currículo ainda, articula separadamente conhecimentos para a continuidade dos estudos e aqueles outros

conhecimentos de ordem técnica-instrumental que possibilitam o ingresso do corpo/jovem no mercado de trabalho.

Benedet (2000), registra que decorridos dez anos de vigência da LDBEN nº. 5.692/1971, mesmo em meio a uma sociedade, cujo governo se caracterizava pelo poder centralizado, ditatorial e militarista, reclamam-se novas mudanças em torno do tipo de escola; a insuficiência de recursos de ordem material, financeira e humano para um ensino de qualidade; e a inadequação dos currículos escolares e as expectativas e anseios dos corpos/alunos, entre outras. Com o objetivo de amenizar essa situação dual criada e perpetuada ao longo do Ensino Médio é proposta a Lei nº. 7.044/1982, “que reformula, em parte, a proposta da Lei nº. 5.692/1971, suprimindo a idéia de universalização da qualificação para o trabalho, no ensino de 2º Grau, propondo a preparação para o trabalho”. Porém, na realidade viu-se o estabelecimento de um ensino que não conseguiu nem como propedêutico ou técnico profissionalizante atender com qualidade a formação do corpo/aluno.

Defende-se neste trabalho que um ensino de qualidade está ligado a compreensão do papel da escola como instituição da educação escolarizada voltada e preocupada com a formação de um sujeito histórico, que produz e vivencia as transformações da história do seu tempo; que é capaz de analisar criticamente os conhecimentos socialmente construídos, desenvolvendo um novo olhar e outra forma de compreensão não baseada na memorização repetitiva de conceitos; e que se percebe frente aos desafios da contemporaneidade, no estabelecimento de relações sociais no mundo do trabalho, na família, na comunidade escolar, e que assim, exerce plenamente o direito constitucional de cidadania.

Outra importante revisão do sistema de organização da educação nacional processar-se-á somente com a promulgação da LDBEN nº. 9.394/1996 que institui dois níveis gerais de formação do indivíduo para a sociedade brasileira: a Educação Básica e a Educação Superior. No caso da Educação Básica consolida-se como um conjunto de etapas de formação mínima a ser garantido a todos, composto pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além, disso houve o reconhecimento e diferenciação do Ensino Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

Na década de 1990, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, organizou o projeto de reforma do Ensino Médio como parte integrante da política de desenvolvimento social e educacional daquele momento no país (PCNEM, 1999, p. 15).

Os motivos utilizados para justificar tal reforma incluem a superação do quadro de “extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento

que apresentam os países desenvolvidos” e a ruptura tecnológica e os avanços da microeletrônica, que promoveu mudanças radicais no processamento dos conhecimentos (PCNEM, 1999, p. 15). O que perpassa necessariamente pelo repensar do papel e da função da escola, em meio ou em função da incorporação das novas tecnologias e as mudanças processadas por via destas, nos campos econômico, cultural e social, em escala planetária.

A reforma curricular do Ensino Médio pautou-se na constatação de que houveram mudanças significativas na forma de aprender e apreender os conhecimentos que afetaram à produção e às relações sociais de modo geral (PCNEM, 1999, p. 15). Uma nova compreensão do papel da escola na formação e atuação de seus agentes sociais, que colocam a necessidade de outros parâmetros para a formação dos cidadãos, não mais compatíveis com a visão tecnicista sobre trabalho, defendida nas décadas de 1970 e 1980. Preconizou-se pelos PCNEM (1999, p. 15) que “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”.

Essa compreensão da função e do papel do Ensino Médio relaciona-se ao seu ordenamento legalmente instituído pela LDBEN, nº. 9.394, promulgada em 1996. Nela, afirma-se que a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22, LDBEN nº. 9.394/96).

No que diz respeito ao Ensino Médio destaca como finalidades dessa etapa de ensino

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 25, LDBEN nº. 9.394/96).

A LDBEN nº. 9.394/96 assegura que a organização curricular no Ensino Médio deve afirmar-se numa “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno” (Art. 26, LDBEN nº. 9.394/96). Institui-se o Ensino Médio, como parte da Educação Básica, garante-se uma perspectiva de formação geral, isso então significa dizer que é parte fundamental na terminalidade da formação escolar mínima garantida na legislação brasileira. Formação esta, necessária para o enfrentamento dos desafios postos por um mundo em transformações no âmbito do trabalho, do conhecimento e das relações sociais.

No contexto dos ordenamentos legais, que tratam em específico do Ensino Médio, encontra-se o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, definido com base na Resolução do CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998. Aponta-se como princípios elencados por esse documento:

Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394/96, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º. Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I – **a Estética da Sensibilidade**, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, vem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II – **a Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III – **a Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (OCEM, 2006, p. 215/216).

Em paralelo, o Ministério da Educação, organizou o já referido projeto de reforma do Ensino Médio que resultou nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, publicados em 1999, 2002 e 2006. A fim de concretizar essas mudanças têm sido permanentemente elaboradas e reelaboradas diretrizes curriculares para cada um dos níveis e modalidades de ensino, sob as quais as escolas devem ser orientar no momento de elaboração da proposta político pedagógica e do currículo de ensino

Foi estabelecido como princípios gerais da reforma curricular do Ensino Médio, baseados na contraditória LDBEN nº. 9.394/96, que a formação do aluno deveria ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias, ocorrendo a ruptura da preparação básica incluindo a formação para o trabalho. Franco (1994) sugere que a escola esteja relacionada ao mundo do trabalho, mas não numa relação linear “(...) o que seria limitar o papel da escola concebendo-a apenas como uma agência de adestramento em que o domínio de técnicas ganharia primazia sobre as atividades voltadas para a formação integral do aluno” (FRANCO, 1994, p. 20). O que não implica no “(...) raciocínio inverso e eximir a educação de qualquer responsabilidade pela formação profissional” (FRANCO, 1994, p. 21).

Outra reforma curricular do Ensino Médio se processa no ano de 2004, dirigida pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas de Ensino Médio, e resulta na publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006. Apesar da tentativa política e dos discursos governamentais de estruturar uma escola dos novos tempos, em função das exigências do mundo enquanto aldeia global, não é possível afirmar que os padrões de qualidade de ensino tenham se modificado significativamente.

O grande desafio posto às escolas, aos gestores e aos professores e alunos é o desenvolvimento de um ensino secundário de qualidade, em especial, no período noturno. Os problemas da qualidade de ensino nesse período de ensino tornam-se maiores, pois segundo Carvalho (1994, p. 40) afirma “a partir dos dados referentes ao início do funcionamento dos cursos noturnos e do estudo da legislação escolar - onde se reconhece a existência desses cursos e sua destinação - nota-se que nada foi realmente pensado para adaptá-lo às condições específicas dessa clientela, nem para aproveitar a experiência vivida desses alunos”.

Carneiro (2002) observa-se em pesquisa recente que ainda hoje

[...] o turno da noite, a exemplo dos tempos que datam a sua origem continua sendo alvo de desprestígio e desatenção por parte dos que com ele interagem, apesar de ser uma necessidade concreta daqueles que possuem somente esta opção de escolarização. Isto ocorre no setor legislativo, na formulação de leis com características excludentes; no setor administrativo, com Secretarias e Coordenadorias de Educação ditando normas e reformas para as escolas não compatíveis com suas realidades; ou no setor pedagógico, onde a direção escolar insiste em uma gestão não-democrática, privando a comunidade escolar de decisões que lhe são pertinentes (CARNEIRO, 2002, p. 2084).

Essas são dimensões que provocaram a estigmatização do ensino noturno como uma forma natural de educação escolar de menor qualidade, que assim é representada no imaginário coletivo da sociedade, o que influencia a atuação de professores e alunos parte desta. Entendido como um terceiro turno de trabalho, para o qual não há mais forças em virtude do cansaço excessivo da jornada diurna. Assim, se aceita, se justifica e se referenda “à exigência diminuída, o tempo encurtado e a qualidade geral reduzida” (OLIVEIRA e LISBOA, 2000, p. 157). A realidade e o cotidiano do Ensino Médio Noturno, é muito peculiar o que o torna singular, “pois recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho” (GONÇALVES, 2005).

Compartilha-se de Gonçalves e Passos (2005) que as mudanças a serem processadas no sentido de melhoria da qualidade da formação do corpo/aluno a nível médio, não devem se restringir ou ocorrer apenas por decreto, ou seja, quanto fruto da vontade e ação isolada de um ou outro grupo. Os autores enfatizam que o termo mudança refere-se a um processo que envolve “(...) um árduo trabalho de desconstrução e reconstrução a que os atores desse processo terão que se dedicar com competência, contínua e pacientemente” (2005, p. 345).

É preciso garantir vozes àqueles que atuam no Ensino Médio Noturno a partir da elaboração específica e própria de suas respectivas propostas políticas de ensino, que levem em consideração a realidade sócio-cultural do corpo/aluno que é atendido. Para Cunha (1989, p. 24) “(...) a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem”. Portanto “É preciso, sobretudo, aprender a vê-la e, reconhecê-la como historicamente determinada, para tentar compreender o sentido que esta realidade social tem para os professores e alunos do noturno (...)”. É certo que do mesmo modo que o professor com sua formação acadêmico-profissional e crenças pessoais influencia a organização escolar. A escola também influencia a prática pedagógica do professor.

Para a construção de um modelo pedagógico para os cursos noturnos se faz necessário um exame mais profundo da sua prática e das representações dos seus principais atores: os professores e alunos. Resta a certeza de que as respostas às questões e dimensões relativas à qualidade do ensino não podem se esgotar no plano pedagógico ou, se restringir a uma discussão meramente técnica do problema, que escamoteia os aspectos políticos na medida em que não se analisa a qualidade do ensino no âmbito das questões relativas aos grupos sociais que estão tendo acesso ou não à atividade pedagógica, à cultura sistematizada. Pois em

caso contrário, as ações e práticas educativas reduzem-se a uma farsa onde professores e alunos, cada qual em seu mundo, fingem que trocam informações, conhecimentos e afetos.

3.2 A Perspectiva Curricular das Práticas Corporais para a Educação Física Escolar

Situa-se historicamente que após os anos de 1980, a produção do conhecimento em Educação Física tomou um outro rumo. Antes desse período pode ser caracterizada predominantemente como uma produção que trabalhou exclusivamente a partir de uma concepção de corpo e de movimento constituída por representações provenientes dos estudos biológicos e sua linguagem específica, a matemática (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 20). Descrita por Silva e Damiani (2005, p. 20) como uma formulação de base quantitativa que permite generalizações, o que indica uma concepção ontológica de fundo, que enseja a desconsideração subjetiva e cultural e por sua condição a-histórica.

A partir dos anos de 1980, a produção do conhecimento no campo da Educação Física é marcada pela aproximação dos estudos da área com as pesquisas em Ciências Sociais ou Humanas, em especial, as matrizes sócio-antropológicas. Esse fato colaborou para a instauração no campo da Educação Física Escolar de uma “(...) crítica severa aos materiais e produções que tinham por objeto a determinação de práticas padronizadas e direcionamento do fazer pedagógico” (OCEM, 2006, p. 213). Fato já reportado anteriormente e que deixa claro a herança curricular que assola aos programas ou propostas de formação de professores, tanto inicial como continuada e em diferentes níveis de capacitação, e a prática do professor no trato com os corpos/alunos e conhecimentos específicos da área.

Há que se registrar que esse processo de aproximação entre as Ciências Sociais e a Educação Física não se processou de forma homogênea. Para Silva e Damiani (2005, p. 20) há contradições expressas na atualidade, cujos índicios se encontram facilmente.

A generalização dos dados estatísticos e medidas padronizadas têm sido processada e incorporada pelos profissionais em diferentes locais e contextos, indicando uma tendência à mundialização que se sobrepõe às diversidades culturais, sob os auspícios da ciência. Neste sentido, a ciência, tal como o fetichismo da mercadoria, parece estar se instaurando como um novo mito neste contexto contemporâneo (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 20).

Importa especialmente neste trabalho analisar que diante do quadro legal instituído pela LDBEN nº. 9.394/96, da obrigatoriedade do oferecimento da Educação Física enquanto

componente curricular na Educação Básica. Ainda que facultativa aos alunos dos cursos noturnos há que se remeter a um debate interno na área sobre a identidade curricular e didática, ou seja, os motivos que podem justificar a inclusão, a presença e a permanência da Educação Física na escola. No caso desse trabalho interessa avaliar sua presença no Ensino Médio Noturno.

Almeja-se uma discussão que não se resuma ou se satisfaça apenas a afirmar a importância da revisão da lei quanto a facultatividade da área no período de Ensino Noturno. Essa questão não parece ser o cerne que motivou tal impropriedade legislativa e organizacional do sistema de ensino escolar. Ou, que repita um debate sobre a incoerência expressa pelos documentos oficiais sobre a inclusão, a função e o papel da disciplina nessa fase da Educação Básica. Principalmente, quando seus agentes de formação ainda se valem do discurso da aptidão física — calcado na máxima “exercício físico é bom para saúde” — ou do esporte como agente social inibidor de drogas e de violência, para dizerem da sua importância.

Tal como Carneiro (2006) expressa “A Educação Física deve buscar pela sua legitimidade junto a sociedade sem que necessariamente esteja respaldada pela legislação. Para tanto é imprescindível que “(..) as informações à respeito dos esforços dos intelectuais da área no sentido de promover discussões e teorizações sobre a constituição do campo acadêmico e as diferentes formas de intervenção na área necessitam chegar com uma maior regularidade no espaço escolar”.

Bracht alerta que são inúmeros os desafios e os obstáculos para que se justifique a presença da Educação Física no currículo escolar. O autor relembra que “Os argumentos que legitimavam a EF na escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva) não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e educação física, mas, ao que tudo indica, hoje também não na perspectiva conservadora”. Para ele “Parece que a visão neotecnicista (economicista) de educação, que enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da Educação Física e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público”. Não deve-se enganar que a revitalização do discurso da promoção da saúde é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a Educação Física na escola, mas tem pouca probabilidade de encontrar eco, haja vista a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal. Uma realidade agravada pelo crescimento da oferta e do consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola e do sistema tradicional do esporte — como as escolas de natação,

academias, escolinhas de futebol, judô, voleibol etc. — que permitem o acesso à iniciação esportiva, às atividades físicas, sem depender da Educação Física Escolar.

Ressente-se da falta de debates com argumentação teórico-científica capaz de apontar com clareza e objetividade os conhecimentos pertinentes ao campo da Educação Física que precisam ser ensinados na escola aos corpos/alunos. Parece impróprio reclamar a chamada revisão da lei para uma área do currículo que não sabe dizer quais são os conhecimentos e saberes que compõem a sua “gramática” interna que precisam ser apreendidos pelo corpo/aluno.

Há a certeza de que não se trata mais de um debate exclusivo sobre a necessidade do afirmamento legal da Educação Física entre as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, mas, uma reflexão sobre: Qual a função curricular e didática assumida efetivamente pela Educação Física enquanto componente curricular na formação do aluno? Quais são os conhecimentos que têm sido ensinados e apreendidos nas aulas de Educação Física? Com que interesse e a quem interessa a aprendizagem de determinados conhecimentos da Educação Física? Como os princípios de uma “política da igualdade” tem sido resguardados pela prática pedagógica do professor? Como o ensino das “práticas corporais” tem favorecido à inclusão dos diferentes sujeitos? Como uma ética da identidade tem sido mobilizada no interior das aulas?

Paulatinamente, porém não de forma homogênea, se configura a identidade curricular e didática da Educação Física como área do conhecimento, que no contexto da educação/escola, preocupa-se com o ensino pedagógico das práticas corporais, manifestas pelo jogo, atividades rítmicas e expressivas, ginástica, esporte e luta, nas suas diferentes formas sócio-culturais produzidas pelo corpo em movimento.

Indaga-se: O que é tomar a identidade curricular e didática da Educação Física Escolar, na perspectiva das práticas corporais? O que isso representa? Em que difere? Como se afirma no contexto sócio-cultural da escola?

Neste sentido, é que Vago *et all* (2000) tomam a Educação Física como área do conhecimento escolar responsável pela escolarização, problematização, circulação, transmissão e (re) invenção das práticas corporais presentes e dispostas na cultura. Dentre elas, jogo, esporte, dança e ginástica que historicamente vêm sendo incluídas em seu programa curricular de ensino.

Na perspectiva de Silveira e Pinto (2001)

[...] a Educação Física deve proporcionar a vivência e a discussão do movimentar-se, deve-se contemplar todos os conteúdos da cultura de movimento em momentos de prática e também de estudo e sobre os aspectos históricos, técnicos, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos desta prática social (SILVEIRA e PINTO, 2001, p. 141).

Moraes e Brasileiro (2005) explicam que nessa perspectiva

O esporte que se confundia com a Educação Física passa a ser um dos elementos, junto com a Ginástica, as brincadeiras e Jogos populares, a Dança, a Luta, entre outras produções e construções corporais históricas da humanidade, que compõem o conjunto de conhecimentos e acúmulo cultural, que podem vir a se constituir em conteúdos da Educação Física, praticados na escola, com a escola e para a sociedade (MORAES e BRASILEIRO, 2005).

As práticas corporais ensejam um conjunto de saberes que tratados na Educação Física “nos remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação” (OCEM, 2006, p. 219).

Portanto, “são práticas sociais educativas e que, como tais, não são descontextualizadas das demais práticas e contextos com os quais cada grupo social constituiu historicamente como grupo específico e diferenciado” (GRANDO, 2005, p. 40).

Toma-se a referência das práticas corporais tal como Silva e Damiani (2005, p. 24) as compreendem

Compreendemos, também, que as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir vivências e experiências o mais densas e significativas possível. Devem ser intensas no tempo-espaço em que acontecem, nos constituindo como sujeitos por permitirem, também, o reconhecimento do semelhante e do diferente, a construção do sentimento de alteridade que tanto nos é necessário (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 24).

Ora, isto pressupõe, conforme Vago (1999) que aos professores de Educação Física cabe investigar, tematizar e problematizar o acervo cultural das práticas corporais disponíveis na sociedade, podendo constituir um processo de escolarização desse acervo.

Por fim, defende-se neste trabalho, que sob a perspectiva de ensino das práticas corporais nas aulas de Educação Física na escola, é possível que a área perceba que faz parte do contexto atual, imerso e difuso em meio as conjunturas de ordem social, cultural e humana até aqui comentadas, e que assim, requer resgatar o prazer em aprender. De forma que se

constitua e se fortifique uma relação professor-aluno em que ambos se percebam como eternos aprendizes. Aflore um processo de ensino-aprendizagem em que “(...) se instala o poder criador ou o princípio da criatividade que significa introduzir o totalmente novo” (SANTIN, 1990). O que significa romper definitivamente com o paradigma curricular herdado pela área que a condena a uma situação de prática irrefletida.

PARTE DOIS:
O PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

“... a vida
É luta renhida:
Viver é lutar.
A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos,
Só pode exaltar”.
Gonçalves Dias

1.0 A Pesquisa: Procedimentos Metodológicos

Este trabalho é uma pesquisa social, que se delimita ao campo da Educação Escolar, e volta-se à investigação da Educação Física, no Ensino Médio Noturno.

Por pesquisa entende-se “(...) a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade”, que vincula pensamento e ação (MINAYO, 1994, p. 17). Define-se a pesquisa social, como aquela desenvolvida no campo das ciências humanas, que investiga os homens por razões culturais, étnicas, de classe, de gênero, de faixa etária ou por outros motivos. Seu objeto de estudo é de natureza histórica, o que leva a compreender, o conhecimento produzido por essas pesquisas, como relativo, provisório e dinâmico, pois “(...) os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções (...)”, de forma singular e única, por vincularem-se a um determinado tempo/espaço de ação e ocorrência (MINAYO, 1994, p. 14). Em função desses fatores, considera-se que a pesquisa social é essencialmente de foro qualitativo, o que a torna uma forma de investigação da realidade social, que se caracteriza pelo “(...) dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 1994, p. 15). Para tanto, aborda “(...) o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”, produzidas pelos homens de forma individual ou coletiva (MINAYO, 1994, p. 15).

Estes aspectos podem ser tomados como elementos que fundamentam uma perspectiva de pesquisa social em educação, que parece compartilhar do entendimento do “fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de transformações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 05), a ser interpretado em meio ao dinamismo e a complexidade sócio-cultural que o envolve, no contexto da escola.

Dito isso, apresenta-se em seguida, de forma mais detalhada, os implicadores teórico-metodológicos orientadores e aplicados nesse trabalho, a fim de se reconstruir e se aproximar da realidade pesquisada.

1.1 A Definição, a Delimitação e a Problematização do Objeto de Pesquisa

Para a definição, a delimitação e a problematização do objeto de estudo dessa pesquisa considerou-se as ambigüidades percebidas pela e na formação e experiência profissional docente, da pesquisadora deste trabalho, como professora da disciplina de Educação Física, na rede pública estadual e particular de ensino, em específico do Ensino Médio, na escola-campo. Cita-se os aspectos oriundos do agir professoral da pesquisadora, que motivaram a delimitação do “olhar” investigativo, e agregaram sentido ao recorte teórico-metodológico escolhido, nessa pesquisa, como:

- uma possível falta de sentido dos conteúdos ensinados na escola ao corpo/aluno, que não o leva a identificar-se com a escola e com os conjuntos de conhecimentos propagados nas e pelas disciplinas curriculares, por não se relacionarem diretamente a uma aplicação prática e efetiva no contexto social que se insere;
- uma impossibilidade em saber realmente como o corpo/aluno compartilha o sentido de determinado saber e atribui-lhe significado, de forma que justifique sua aprendizagem em sua formação escolar;
- uma incerteza em relação à apreensão e agregação de determinado saber à linguagem do corpo, de forma significativa, que extrapole as dimensões do contexto escolar e reverbere em sua vida social;
- uma ambigüidade no trato com o corpo na escola, em função da imposição e valorização de uma cultura escolar ao corpo/aluno, marcada pela imobilidade e pelo desprezo à ludicidade e ao movimento corporal gestual, expressivo e formativo;
- uma incompreensão em relação aos “espaços perdidos” pela Educação Física, no contexto de ensino dos adolescentes, jovens e adultos, que freqüentam prioritariamente o Ensino Médio Noturno.

Com base nas colocações de Minayo (1994, p. 17) que considera que “Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, reforça-se que essa pesquisa nasceu vinculada à vida real em função de um problema não meramente intelectual, mas cuja existência se percebe na concretude do cotidiano escolar. Pois, foi em torno dessas questões percebidas pela pesquisadora na prática docente e cotidiana na escola, que envolvem a falta de sentido e de significado dos conteúdos curriculares e das

práticas culturais da rotina escolar, vivenciadas pelo corpo/aluno, é que o objeto de estudo dessa pesquisa foi delineado.

A escolha se orientou de forma geral pela investigação dos aspectos que permeiam o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem, na área da Educação Física Escolar, sem desvinculá-los dos contextos práticos e reais, em que se inserem e se diferenciam. Tomou-se como foco de estudo a educação da linguagem do corpo no cotidiano escolar, em que se insere a Educação Física e as formas de pensá-la, vê-la e senti-la presente no currículo implícito ou explícito, por via da pedagogia utilizada pelo professor.

Moveu-se essa investigação na direção dos conteúdos curriculares, da Educação Física Escolar, diariamente ensinados e/ou aprendidos nas aulas, a fim de desvelar a “gramática” dos saberes corporais veiculados no cotidiano do aluno, do Ensino Médio Noturno, da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, no município de São José dos Quatro Marcos/MT, tomados como objeto de pesquisa do estudo.

Afloraram como aspectos circunscritos ao objeto de pesquisa: os saberes corporais, marcados na memória corporal do aluno, que ensejam uma determinada linguagem do corpo apreendida pela vivência das práticas corporais no espaço-aula, que se institui no corpo e na corporeidade do aluno, na forma de uma “gramática” expressa pelas vivências do corpo lúdico em movimento.

Definiu-se algumas questões norteadoras e problematizadoras do objeto de pesquisa, a serem investigadas ao longo do estudo, como:

Quais são os conteúdos curriculares ensinados e/ou aprendidos pelos alunos nas aulas da disciplina de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, em São José dos Quatro Marcos/MT?

De que forma os conteúdos curriculares da Educação Física Escolar têm sido ensinados e aprendidos pelos alunos?

Como esses conteúdos têm instituído no corpo do aluno uma determinada linguagem que agrega e fornece sentido e significado ao movimento corporal?

Há uma memória instituída que circunscreve numa determinada “gramática corporal” aprendida pelo corpo dos alunos nas aulas de Educação Física?

Os saberes corporais veiculados estão ou não viabilizando a inserção crítica de alunos do Ensino Médio Noturno no contexto das relações mais amplas da cultura corporal?

A pesquisa se mobilizou entorno da busca de fazer compreender em que medida viabiliza-se a constituição de uma determinada “gramática corporal”, que denuncia a identidade curricular e didática da Educação Física, concebida no contexto da escola e pelos

alunos; e de que forma estes alunos, mesmo após o término da escolarização obrigatória, podem vir a continuar estabelecer relações outras e mais amplas com a cultura corporal de movimento, com base nos sentidos que compartilham, acreditam e denotam ser ou se remeter à função do corpo lúdico em movimento para sua existência.

1.2 A Abordagem Metodológica da Pesquisa

A pesquisa em questão, do ponto de vista da forma de abordagem do seu problema de investigação é qualitativa interpretativa¹. Emprega como método de investigação para sondar e desvendar a realidade cotidiana da escola, o estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). A partir desse anúncio, decorre-se sobre os pressupostos teórico-metodológicos envolvidos e os motivos que orientaram essa escolha metodológica.

1.2.1 A Abordagem Qualitativa do Estudo de Caso do Tipo Etnográfico

Destaca-se que, a pesquisa qualitativa tem despontado, nas últimas décadas, pela possibilidade de propiciar uma abordagem dialógica e dialética da realidade, pois estabelece uma interface com a ação-reflexão, com o propósito de consubstanciar, buscar causas, analisar fatos, estabelecer relações, levantar teorias e propor alternativas para o entendimento do problema investigado. Esta abordagem normalmente é utilizada em pesquisas e por pesquisadores, que necessitam do entendimento do contexto social e cultural para compreender e interpretar as dimensões do objeto de estudo. Ao se trabalhar com enfoques qualitativos na pesquisa deve-se atentar para os significados simbólicos dos fatos e o quanto os indivíduos são reflexos da realidade cultural e social, na qual se inserem e interagem, ao estabelecerem relações com o contexto e com os indivíduos que lhe pertencem. Neste sentido, essa abordagem metodológica faz-se adequada às pesquisas que objetivam investigar, de forma genérica, a perspectiva dos sujeitos em relação à linguagem do corpo apreendida por meio das práticas corporais vivenciadas no ambiente da escola, tal como nesse estudo.

¹ O conceito interpretativo liga-se às vertentes do paradigma indiciário, de cunho semiótico, que exige do pesquisador um saber de caçador ou venatório, para proceder à sondagem dos dados aparentemente negligenciáveis, por meio do emprego da técnica descritiva de investigação etnográfica. Consultar: GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblema, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Segundo Bogdan e Biklen (1982) a pesquisa qualitativa² ou naturalística é aquela que envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Estes, são elementos que a caracteriza, como uma forma de abordagem metodológica que trata de “(...) um nível de realidade que não pode ser quantificado” de forma pura, objetivável e meramente abstrata, pois, se “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21). Foram esses os pontos de vista contemplados por essa pesquisa, que toma a linguagem, as práticas e as coisas como inseparáveis e que levaram à percepção do quanto que a tendência qualitativa aproximava-se dos objetivos, das características do objeto de pesquisa e do referencial teórico pretendido para análise dos dados e dos fatos diagnosticados na fase exploratória de imersão do pesquisador, no *locus* da pesquisa.

Nesta mesma direção, adotou-se a etnografia como método de investigação. Destaca-se que a questão determinante nesse tipo de metodologia é não desvincular o signo - significado/significante - das teias do contexto social em que se insere, deriva daí, a compreensão semiótica de Geertz (1989) sobre a aplicação da etnografia. Percebe-se que a etnografia tem um sentido próprio, a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, fato esse, que compactua com o foco dessa pesquisa - a interpretação cultural do comportamento, dos alunos e dos professores de Educação Física, no contexto das aulas, em relação aos conteúdos ensinados e/ou aprendidos e, que constroem determinada linguagem no corpo lúdico em movimento.

André (1995) alerta que enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição densa da cultura de grupos e de sociedades primitivas ou complexas, os trabalhos com a etnografia em educação voltam-se para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar. Reconhece-se que em educação o que se faz são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, pois a preocupação central desses estudos é com o processo educativo.

² A compreensão da perspectiva qualitativa da pesquisa é firmada e defendida pela Sociologia Compreensiva, que “(...) coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 1994, p. 23), por via de diferentes manifestações teórico-metodológicas como a Fenomenologia, a Etnometodologia, o Interacionismo Simbólico, para as quais, “o significado é o conceito central de investigação” (MINAYO, 1994, p. 23).

Com base nessas ressalvas, delimitou-se o aporte metodológico desta pesquisa, como um estudo de caso do tipo etnográfico, assim definido por André (1995), dadas às proximidades das intenções do estudo empreendido e as características desse modelo investigativo, que persiste numa base comum de análise e interpretação da construção de universos simbólicos específicos como ocorre na escola, em relação às redes de significados no universo social mais amplo de que são integrantes. Reside aí, a análise dos micro-espços sociais, como o *locus* dessa pesquisa: as aulas³ de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, na Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, situada no município de São José dos Quatro Marcos/MT.

Lüdke (1986, p. 17) afirma que o uso do estudo de caso se justifica quando “O caso se destaca por constituir uma unidade dentro de um sistema amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que tem de único, de particular naquilo que posteriormente venha ficar evidente, em relação a outros casos, outras situações”. Também, quando se tem o interesse de investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem. Os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais que se manifestam (ANDRÉ, 2005, p. 93).

Compreende-se que um estudo para ser reconhecido como um estudo de caso, na perspectiva qualitativa e etnográfica, é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos desses modelos investigativos. Tal como ocorre nessa pesquisa que envolve o estudo de uma situação natural, repleta de dados descritivos, com base num plano⁴ orientador aberto e flexível, pelo qual a realidade será focalizada de forma contextualizada.

Por tudo isso, afirma-se que essa pesquisa é de abordagem qualitativa interpretativa, de tendência descritiva, de natureza etnográfica e empreendida na forma de estudo de caso. A escolha assentou-se para efeito dessa pesquisa, em função da preocupação com o retrato das questões relacionadas à cultura escolar e às situações de sala de aula - dimensão pessoal e interacional - em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na

³ Gomes (2004, p. 06) diz que “se concebemos as salas de aulas como micro-culturas e se adotamos como lentes epistemológicas o paradigma da complexidade, a metodologia da pesquisa não poderia ter um cânone positivista”.

⁴ O termo plano em Bogdan e Biklen (1982) “é utilizado como um guia da investigação em relação aos passos a seguir”. Estes evoluem à medida que o pesquisador se familiariza com o ambiente, as pessoas e as fontes de dados adquiridos no contato com o campo empírico observado.

escola - dimensão institucional - e com os seus determinantes macro-estruturais - dimensão sociocultural - mencionados por André (1995).

O fato da pesquisadora ser professora da escola-campo foi decisivo também para a escolha do aporte teórico-metodológico, escolhido nesse trabalho, para “olhar o corpo do aluno nas aulas de Educação Física”. Para deferir este “olhar” é requerido à inserção do pesquisador na complexidade do cotidiano da escola. O que supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada por meio de intensivo trabalho de campo. A experiência como professora permitiu um levantamento de informações relevantes e situações cotidianas, o que facilitou a descrição dos contextos da pesquisa. Em função da pesquisadora ser uma pessoa conhecida na escola, teve-se facilitada à circulação pelo ambiente e progressivamente se estabeleceram conversas informais e formais com os sujeitos da pesquisa além do espaço quadra-aula, mas nos diversos espaços físicos da escola como corredores, portão de entrada, sala de professores ou de coordenação pedagógica, secretaria, pátio, entre outros. Esses contatos possibilitaram checar e confrontar as percepções e as impressões tidas no campo de pesquisa, sem gerar nenhum clima ou nenhuma apreensão mais tensa de um desconhecido “invadindo nosso espaço”. O papel de pesquisadora se fundiu, por parte dos sujeitos, a uma idéia do papel de professora da instituição de ensino. Fato esse compreendido, a partir da primeira observação sistemática das aulas de Educação Física, quando a pesquisadora foi recebida pelos alunos sem nenhum constrangimento ou um olhar de surpresa, pelo contrário, como se sempre estive ali antes ou que pelo menos deveria estar.

A vinheta abaixo ilustra essa situação:

Vinheta Um:

A chegada no campo: não esperava encontrá-los ali

De longe avisto a quadra da escola. Noto que a professora Rebeca organiza a chamada. Ao mesmo tempo, os alunos aparecem com a bola, como se fosse um troféu ou um objeto do desejo coletivo, daqueles que ali estavam. Chego e logo me dirijo à arquibancada de cimento que delimita o espaço de jogo. E de repente, um aluno diz: - E aí professora? Beleza!...Outros demais também. E para minha surpresa, noto que na turma, dos primeiros anos, do Ensino Noturno, há vários ex-alunos meus do Ensino Fundamental. De fato, não esperava encontrá-los ali.

Em consideração aos aspectos comentados, foram eleitos os instrumentos metodológicos para a coleta de dados nessa pesquisa, a serem utilizados no trabalho de campo

que Minayo (1994) concebe como o recorte que o pesquisador faz em termo de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação.

1.3 A Escolha do *Locus* e dos Sujeitos da Pesquisa

O espaço-campo eleito para investigação do objeto de estudo dessa pesquisa foi: as aulas de Educação Física, ministradas no Ensino Médio Noturno, na Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, situada na zona urbana do município de São José dos Quatro Marcos/MT. Destaca-se que os sujeitos, alvo desta pesquisa, foram a professora de Educação Física e os alunos dessa disciplina, matriculados e cursantes, dos diferentes anos de Ensino Médio Noturno, desta Escola.

Os critérios avaliativos que motivaram a escolha por esse município e por essa escola como campos empíricos para essa pesquisa, referem-se às evidências diagnosticadas no período de setembro a dezembro de 2006, que na ocasião foram levantadas para apresentação da proposta de pesquisa, na forma de projeto, a ser avaliada na disciplina de Seminário Avançado de Pesquisa I. Em síntese dizem respeito:

- a) Primeiro, por ter sido o município um dos pólos de expansão e interiorização no oferecimento de Cursos de Graduação, pela Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 1995 a 1999, sendo um desses a Licenciatura Plena em Educação Física, com a formação dos profissionais no ano de 1999. Estes mesmos profissionais são na sua maioria professores efetivos das redes de ensino estadual, municipal e particular do município, inclusive, no Ensino Médio Noturno. Assim, verificou-se que o espaço-campo de análise da pesquisa não divergia ou diferenciava-se do quadro geral verificado em Mato Grosso, no qual a maior parcela de licenciados ainda é egressa dos Cursos de Educação Física, oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso.
- b) Segundo, a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire” é a única a oferecer completamente todas as séries do Ensino Médio Noturno, nesse município.
- c) Antes da reforma gestora de 2000, que organizou a distribuição do ensino no município de São José dos Quatro Marcos, de forma polarizada por escola, devendo estas, oferecerem uma determinada etapa de ensino. Eram oferecidos na Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, as séries iniciais do ensino fundamental e a pré-escola municipal. Fato esse que redobra a importância do campo de investigação

escolhido para a pesquisa, pois, a tendência num prazo médio ou longo, é de que esta escola se especialize na oferta do Ensino Médio, nos diferentes turnos.

- d) Por último, outro fator relevante, é que historicamente esta é a primeira escola oficial do município, constitui-se num importante estabelecimento de ensino do município, considerada como referência de qualidade de ensino, e que sempre quase que única ou exclusivamente, atendeu a formação do aluno em nível médio. Fator este, também diagnosticado pelas análises das falas dos corpos/alunos entrevistados, que confirmaram se identificar com essa escola. Vários corpos/alunos sempre estudaram ou voltaram a estudar na Escola por livre escolha, conforme trechos abaixo:

Eu, eu estudei dois anos aqui. Aí eu parei (...). E Agora mais um ano, eu voltei no terceiro ano porque eu gosto da escola (BIA/F – 16 anos).

Eu estudo aqui desde o primeiro ano. Aí, eu fiquei um ano fora. São uns quatro anos estudando aqui porque eu gosto (MARCOS – 20 anos).

Estudo há um ano. Tô gostando (MARIA/F – 18 anos).

Aqui. Uns cinco anos. Gosto. Pra mim a escola é como fosse, sei lá, um pilar de sustentação porque para arruma um serviço bão tem que tá na escola. E tudo que eu vou fazê eles pedem referência da escola. Então para mim o princípio meu é a escola (TIAGO/M – 20 anos).

No Bertoldo tem...dois anos. Gosto da escola, é a melhor (LIA /F – 16 anos).

Três anos. Gosto sim, porque é a melhor para estudar, né (JOSÉ/M – 19 anos).

Três anos. Gosto sim (SARA/F – 17 anos).

Um ano e meio, desde que vim de Rondônia. Gostei mais dessa aqui (ELIAS/M – 19 anos).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, que compuseram a amostra representativa deste trabalho, incluíram-se a professora e os alunos, atuantes no Ensino Médio Noturno, da escola-campo. Os argumentos que justificam tal escolha pelos sujeitos da pesquisa referem-se à

intenção do estudo em garantir voz privilegiada aos professores e aos alunos, pois ninguém melhor do que eles para falarem de suas práticas, suas crenças, suas incertezas e suas angústias, em relação ao dia-a-dia das aulas, e suas expectativas, em relação ao rumo que é delineado para a Escola e a Educação Física, desde 1996, quando foi elevada a categoria componente curricular da Educação Básica.

O processo de escolha dos sujeitos foi orientado pelos seguintes critérios: a) alunos ou professores atuantes na escola, no período do Ensino Médio Noturno; b) o professor deveria ministrar a disciplina de Educação Física, nesse período de ensino; c) o professor com formação superior em Educação Física; d) os alunos deveriam ser participantes e freqüentadores das aulas de Educação Física, indicados pelos professores ou entre seus pares; e) a amostra dos alunos deveria contemplar alunos de ambos os sexos e dos diferentes anos do Ensino Médio Noturno, distribuídos proporcionalmente.

Durante o processo de escolha dos sujeitos a serem entrevistados, buscou-se a partir do “olhar” da pesquisadora sobre as múltiplas formas culturais e sociais de manifestação da corporeidade dos alunos, no espaço da escola e/ou da aula, selecionar diferentes alunos, e assim, constituiu-se o grupo de sujeitos da pesquisa. Há que se dizer que, ao longo da fase de observação identificou-se que era necessário incluir como sujeitos da pesquisa, alunos que não freqüentavam presencialmente as aulas, dessa disciplina. Uma posição tomada na pesquisa, em função da necessidade de compor uma amostragem de sujeitos que possibilitasse “(...) abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1994).

Contou-se no final, com um grupo de 17 sujeitos na pesquisa, sendo eles: 01 professora; 08 alunas do sexo feminino e 08 alunos do sexo masculino, sendo 04 alunos dos Primeiros Anos (G e H), 06 alunos dos Segundos Anos (G, H e I) e 06 alunos dos Terceiros Anos (E, F e G), do Ensino Médio Noturno, da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”. Estes, foram observados, fotografados e entrevistados ao longo da fase de coleta de dados.

A fim de manter-se o anonimato dos sujeitos, optou-se por tratar os sujeitos por codinomes de origem bíblica, da seguinte maneira: a professora por Rebeca; e os alunos identificados ainda, pela descrição de gênero e idade.

Definido o espaço-campo e os sujeitos da pesquisa, iniciou-se o trabalho de análise documental e observação das aulas, para tal, foi necessário à imersão da pesquisadora no contexto dinâmico da escola, como Gomes (2001, p. 61) comenta

Com uma imersão no cotidiano do grupo, o pesquisador tem mais e mais seguras oportunidades de fazer cruzamento – “triangulação” – das informações obtidas, de uns com as de outros, daquelas colhidas pelo olhar direto com aquelas colhidas com a escuta, das interpretações de atos e atitudes feitas pelos atores com aquelas próprias do pesquisador. Noutras palavras, estando “dentro”, o pesquisador tem possibilidades de ver de perto, no sentido mais concreto, o “ser-dizer-fazer-saber” do grupo através das lentes dos próprios sujeitos do grupo. Esse entendimento “de dentro” quase sempre escapa do ângulo de visão de quem está de fora, ou longe da experiência mesma dos observados (GOMES, 2001, p. 61).

Em função dessa compreensão, optou-se por não realizar as entrevistas no início das observações, mas no decorrer delas, a partir do momento em que se sentiu e percebeu estar “dentro”.

Definidos os aspectos metodológicos gerais da pesquisa pode-se afirmar que se encerra a fase exploratória da pesquisa, que para Minayo (1994, p. 26) consiste no “(...) tempo dedicado a interrogar-nos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo”.

1.4 Os Instrumentos para Coleta de Dados

Buscou-se capturar a perspectiva dos participantes da pesquisa através do emprego: da revisão literária; da análise documental; das observações diretas *in loco* participantes das aulas; e das entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa.

A revisão literária pertinente ao objeto de pesquisa estudado foi assumida como instrumento necessário em todas as fases do trabalho, por possibilitar a reflexão, a interpretação e a análise dos dados coletados, no trabalho de campo.

Pádua (2000) conceitua documento como “(...) toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova”. Inclui-se “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

A análise documental foi tomada como uma “(...) técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 83). O registro dados encontrados nos documentos investigados ocorreu em diário de campo, organizado pela pesquisadora. A análise documental foi dirigida em função de um roteiro orientador das

informações a serem levantadas, igualmente se destinou a complementar os dados coletados pelas observações do campo empírico (VER: Roteiro de Observação 1, em anexo) e recaiu sobre documentos dos tipos oficial e técnico, relacionados:

a) aos aspectos históricos e sócio-econômicos e a organização do sistema de educação do município-campo, cujos dados foram obtidos em arquivos da Câmara Municipal de Vereadores, Assessoria Pedagógica, Secretaria Municipal de Educação e Bibliotecas, e complementados por depoimentos recolhidos com informantes secundários da pesquisa, como ex-diretores e agentes administrativos de escolas, tabeliães de cartórios e moradores mais antigos da localidade, que permitiram reconstruir a história e conhecer o cotidiano da comunidade.

b) à caracterização da escola-campo. Os dados foram obtidos nos arquivos da secretaria, da direção e da biblioteca da escola, e em conversas com diretor, coordenadores pedagógicos e servidores desse estabelecimento de ensino. Estas informações encontram-se sistematizadas e descritas no item sobre os contextos da pesquisa.

Destaca-se que interessava e foi possível conhecer as diretrizes políticas, curriculares, pedagógicas e normativas da escola investigada em relação à Educação Física, que influenciam o fazer-pedagógico do professor, com base no retrato do: a) Projeto Político Pedagógico da Escola, no qual se expressa as concepções de educação, escola e formação do aluno e a matriz curricular das áreas de ensino; b) Regimento Escolar, em que se normatiza a organização administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino; e c) Plano de Ensino Anual da professora de Educação Física, do Ensino Médio Noturno, em que se profetiza os objetivos e as contribuições da área para a formação do aluno; os conteúdos curriculares a serem ensinados e aprendidos no cotidiano das aulas; as estratégias metodológicas que orientaram a prática pedagógica do docente e o processo de ensino-aprendizagem; e as intenções da avaliação de ensino, aspectos estes, que pareceram ser assegurados com base na formação e experiência acadêmico-profissional da professora.

A observação do campo de pesquisa ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas em educação, em específico, em investigações de inspiração etnográfica, pois, “possibilita um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26). Ao fornecer-lhe mais de perto a possibilidade de acompanhar as experiências diárias, apreender a visão de mundo e reconhecer as perspectivas que os sujeitos da pesquisa, atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Dentre as diferentes modalidades de observação, destaca-se a relevância da observação participante por permitir ao pesquisador acessar uma gama variada de informações, sobre o objeto

investigado, em específico, por favorecer a descrição de pessoas, situações e acontecimentos cotidianos e a recolha de depoimentos ou conversas em situação natural. Além desses aspectos comentados, a escolha pela modalidade de observação direta *in loco* participante foi motivada pela necessidade de afastamento ou de “estranhamento” da situação estudada. Assumiu-se essa atitude como uma forma de policiamento contínuo da pesquisadora para transformar o familiar em estranho, a partir de um distanciamento do objeto estudado, permitindo fugir do senso comum ou controlar pré-julgamentos, conforme apontamentos de DaMatta (1987).

As observações, na escola-campo, foram empreendidas de forma individual pela pesquisadora, a fim de perceber a apropriação e a manifestação pedagógica da Educação Física na escola, pela compreensão da dinâmica das aulas. Portanto, a pesquisa, então, centrou suas intenções na apropriação e na manifestação pedagógica da Educação Física na escola pela compreensão da dinâmica das aulas. Essa escolha assentou-se na percepção de Gomes (2004, p. 02), ao considerar que as aulas ao serem tomadas como *locus* de estudo, no que se refere à compreensão da aplicação e do funcionamento dos conteúdos, podem vir a contribuir a um estudo que imerge da realidade concreta e que fornece subsídios para projetos de intervenção na área da educação, ao denunciarem a identidade curricular e pedagógica assumida, em específico, pela disciplina no âmbito da escola.

Para tanto, procedeu-se ao levantamento/registo dos conteúdos curriculares presentes nas aulas de Educação Física, e em seguida, a análise da função curricular e pedagógica a que foram destinados ou oportunizados e da forma velada como foram aprendidos pelos corpos/alunos. O que aproximou esse estudo de uma leitura semiótica da linguagem cultural apreendida pelo corpo do aluno. Com base naquilo que Gomes (2004, p. 05) denomina como interpretação dos significados simbólicos expressos pela corporeidade lúdica em movimento do aluno, mobilizada pelas práticas e saberes corporais vivenciados no espaço-aula.

Orientou-se também, essa ação de investigação pelas considerações de Garcia (2006, p. 07) ao alertar que “(...) observar as ações de uma pessoa não se reduz a tomar nota dos movimentos físicos visíveis desta, mas a interpretar o sentido que a pessoa confere à sua conduta”. Acrescenta-se ainda, a idéia de que “o comportamento humano, muitas vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta” (TRIVIÑOS, 1987, p. 122). O que exigiu aplicar para a apreensão dos fenômenos no espaço em que ocorrem, investigados nessa pesquisa, um roteiro de observação (VER: Roteiro de Observação 2, em anexo), pelo qual se buscou registrar: a) o formato e os aspectos ritualísticos da aula; b) a apreensão e a intervenção pedagógica do professor sobre os conteúdos ensinados na aula e como esses

aspectos são percebidos e entendidos pelos alunos; c) a presença da aula e sua ligação a tempo livre ou tempo pedagógico de estudo; d) a organização pedagógica da aula: divisão de tarefas e grupos; escolha de líderes; e métodos disciplinares empregados pelo professor; e) a relação professor-aluno e aluno-aluno: a maneira como o professor se dirigia à turma; as formas de contato gestual estabelecidas; e a reciprocidade entre professor-aluno e aluno-aluno; f) o comportamento dos alunos em grupos ou individualmente na aula: uso de gírias e apelidos entre os alunos; como os alunos se tratam entre si; aparência física - uso de peças e acessórios que marcam o grupo de pertença (boné, tatuagem, etc); e sobre o que os alunos falavam entre si; g) a relação aluno-aula-conteúdo.

Em síntese buscou-se perceber os motivos que influenciam e determinam o modo de ocorrência das aulas. Já que na perspectiva dessa pesquisa, o fundamental era o registro do processo, na cotidianidade do contexto escolar, “o olhar do pesquisador”, voltou para a apreensão da direção e do resgate da corporeidade do aluno mobilizada pelas práticas corporais, buscando perceber de que maneira denota-se uma linguagem apreendida pelo corpo.

O registro dos fatos observados ocorreu na forma de fotografia e em diário de campo, na medida em que ocorriam para posterior análises, sempre no espaço e no horário em que ocorriam aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, na escola-campo. As informações e os dados coletados por via das observações de campo, explicitadas na forma de registro escrito, assumem a forma de notas de campo, entendidas como “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BODGAN E BIKLEN, 1982, p. 150). Apresentam-se organizadas ao longo do relatório de pesquisa na forma de vinhetas⁵, em que se descreve os fatos e os eventos observados, percebidos e vividos pela pesquisadora no campo e que estão articuladas à reflexão analítica daquilo que foi apreendido ou que emergiu enquanto aspecto desvelador do objeto de pesquisa.

Para Lüdke e André (1986, p. 34), as entrevistas “permitem correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” na pesquisa. Optou-se pelo tipo de entrevista semi-estruturada, com base em Pádua (2000, p. 67) que afirma que este modelo melhor permite ao pesquisador “(...) um conjunto de questões

⁵ A escolha pela organização dos dados colhidos por via das observações das aulas na forma de vinhetas, assenta-se nas orientações do orientador da pesquisa e que encontram exemplo, no seu trabalho de pesquisa do doutorado, concluído em 2001.

sobre o tema que está sendo estudado (...)”, pois o entrevistado sente mais à vontade para falar livremente sobre assuntos secundários que surgem em desdobramento do tema principal.

As entrevistas foram realizadas, apenas na fase final de coleta de dados, após ter concluído a fase de observação das aulas, de forma individual, com todos os sujeitos da pesquisa - os professores e os alunos - e versaram sobre a aplicação e o funcionamento dos conteúdos nas aulas, e os sentidos e os significados assumidos pelo corpo em movimento, de forma a fornecer luz à compreensão da realidade concreta e da identidade curricular e pedagógica assumida pela disciplina no âmbito da escola e do Ensino Médio Noturno. Entrevistou-se a professora de Educação Física, do Ensino Médio Noturno, separadamente, em horário extra-aula, combinado com antecedência com a mesma. Já os alunos foram entrevistados, no horário normal das aulas de Educação Física, em função da disponibilidade dos mesmos (VER: Roteiros de entrevistas 3 e 4, em anexo).

Como técnicas para a coleta dos dados empregou-se o registro fotográfico de imagens do espaço-campo de investigação; o registro em áudio das entrevistas para posterior transcrição dos dados; e o uso de diário de campo, no qual se registraram as observações das aulas, as análises dos documentos estudados e as narrativas transcritas dos entrevistados.

A respeito do uso de imagens, Ferraz (2005) afirma que é adequado o uso deste recurso como uma técnica da pesquisa etnográfica, quando se objetiva captar os processos de simbolização, pois “O uso de meios visuais de representação desvenda o processo de comunicação de idéias que forma a base do encontro etnográfico” (FERRAZ, 2005, p. 02). A aplicação das imagens como recurso metodológico em pesquisas etnográficas é denominado de fotoetnografia, por Achutti (1997). A fotografia articulada ao texto verbal contribui para interpretar os universos sociais, densos e complexos, “onde imagens por sua vez tornam-se cada vez mais um elemento da própria sociabilidade” (ACHUTTI, 1997, p. 38/39). Com base nesses aspectos, utilizou-se a fotografia como: uma técnica de coleta de dados que possibilita captar, retratar e refletir as diferentes formas de corporeidades expressas pelos alunos, ao envolverem-se com os conteúdos curriculares da Educação Física, no contexto da aula; e um recurso que possibilita ver e rever, o corpo do aluno mobilizado pelas práticas corporais no contexto da aula. As imagens foram colhidas por máquina fotográfica do tipo digital, em colorido, de forma que se possa mostrar e representar visualmente os conceitos discutidos no trabalho.

O uso do registro em áudio das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa surgiu da recomendação expressa por Lüdke e André (1986, p. 37) sobre a vantagem da

gravação em “(...) registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”.

O diário de campo foi assumido como uma técnica que permite ao investigador registrar “(...) idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem” (BODGAN E BIKLEN, 1982, p. 150), dos documentos revisados, das entrevistas com os sujeitos e das observações no campo empírico. Ao longo do relatório de pesquisa, fez-se o uso dos dados colhidos no diário de campo, sistematizados em quadros analíticos ou através de citações dos extratos dos documentos, vinhetas descritivas das observações e narrativas transcritas das entrevistas, para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.

2.0 Os Contextos da Pesquisa

Wolcott (1975) alerta que para um estudo ser chamado de etnográfico, deve-se verificar se a pessoa que lê esse estudo, consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado, tão apropriadamente, como se fosse um membro desse grupo. A partir dessa consideração, retrata-se o contexto histórico, político, cultural, social e econômico do município-campo, a fim de contextualizar o *locus* em que se insere o objeto de investigação e a situação histórico-social dos sujeitos estudados nessa pesquisa⁶. Inclui-se comentário sobre a forma de organização do sistema de educação escolar nesta comunidade, e em seguida, detém-se mais minuciosamente à descrição da escola-campo. Na certeza de que para se entender as alterações e as relações sociais existentes no presente é preciso voltar ao passado, recorrer à historicidade e à memória, para estabelecer uma conexão mediadora dos novos e dos velhos significados e valores que as gerações se apropriam, transformam, reproduzem e ensinam, sempre de forma simbólica, uns aos outros. Com base na compreensão de que depois da estética (o sentir em comum) e da ética (o laço coletivo), o costume é, seguramente, uma boa maneira de caracterizar a vida quotidiana dos grupos contemporâneos, e assim, compreender os aspectos da educação da linguagem dos corpos.

⁶ O termo contextualizar é tomado como uma postura que considera os diversos fatores que influenciam e modificam o contexto em que se manifesta o fenômeno, por compreender que as experiências dos homens não se produzem num vazio, mas num ambiente concreto a ser conhecido.

2.1 O Município: as Relações e as Maneiras de Ser



Fig. 01 - Imagem geral do município de São José dos Quatro Marcos.

O município de São José dos Quatro Marcos localiza-se a aproximadamente 300 km de distância de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, com acesso pela Rodovia MT - 175. Localiza-se na região sudoeste, mais especificamente, na microrregião 14 de Mato Grosso, mas conhecida por Vale do Jauru. Apresenta clima tropical quente e sub-úmido, longitude 58°10'14", latitude 15°38'00" e altitude de 229 metros acima do nível do mar. A população total do município é estimada em cerca de 20.000 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, no ano 2000.



Fig. 02 - Imagem geral do município de São José dos Quatro Marcos.

A área territorial do município foi habitada pelos índios bororos e que mais tarde foram denominados pelos primeiros colonizadores de índios cabaçais, conforme mapa de localização e organização de território, em anexo, neste relatório (VER: Figura 03).

A ocupação das terras que formam o perímetro territorial do município ocorreu nos tempos da Capitania de Mato Grosso, servindo de satélite para a defesa da capital administrativa e política da época - Vila Bela da Santíssima Trindade.

Efetivamente registra-se o início da colonização, em 1962, quando o senhor Zeferino José de Matos, adquiriu uma área de terras na região. Em 1966, juntamente com os senhores Luiz Barbosa e Miguel Barbosa do Nascimento, doou cerca de 11,02 alqueires de terra para loteamento e estabelecimento definitivo de um núcleo populacional, que mais tarde veio a se chamar São José dos Quatro Marcos.

Essa nomeação se deve a dois fatos: demarcaram-se primeiramente com quatro estacas de madeira os lotes rurais, onde no encontro desses, localizam-se duas principais avenidas do município, deriva daí, a expressão Quatro Marcos; e a denominação São José adveio da escolha do santo protetor da comunidade — São José Operário.



Fig. 04 - Encontro das Avenidas São Paulo e Guilherme Cardoso, marco de origem do município de São José dos Quatro Marcos.



Fig. 05 - Torre da Matriz, no alto imagem do Santo Padroeiro da comunidade - São José Operário.

Os primeiros imigrantes foram praticamente em sua totalidade paulistas, mineiros, paranaenses e em menor proporção nordestinos, que se mudaram para essa região, em busca de terras férteis para o plantio de roças de arroz, milho, café, feijão, algodão, entre outras.

A primeira escola foi construída em 1966, de pau-a-pique, com cobertura de folhas de babaçu e em terras cedidas pelo senhor Luiz Barbosa. Chamou-se Escola Rural Mista de São José dos Quatro Marcos e se localizava na área central do povoado. No primeiro ano de funcionamento, a escola passou por vários problemas que acabaram culminando no abandono das aulas pelo professor Francisco Paulo de Brito, que no ano seguinte foram retomadas por dois outros “professores”: senhor Inivaldo Mila e senhora Maria Luiza da Silva.

Garcia (2006, p. 10) registra que

Com o desenvolvimento do núcleo urbano, formou-se a Associação de Pais e Amigos do Bairro – APAB. Essa associação, com o apoio de Antônio Alvarez, então vereador do município de Cáceres, representando os interesses da Gleba São José dos Quatro Marcos, solicitou ao governador José Manuel Fontanilhas Fragelli a construção de prédio escolar condizente. Foram, então, construídas quatro salas de alvenaria, na escola que hoje se denomina Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire.

A organização político-administrativo do município se deu primeiro na forma de distrito de São José dos Quatro Marcos, por meio da Lei Estadual nº. 3.934, de 04 de outubro de 1977. Após dois anos, com a emancipação política, surgiu o município de Quatro Marcos, assim denominado pela Lei Estadual nº. 4.154, de 14 de dezembro de 1979. A denominação final ocorreu em 10 de janeiro de 1984, pela Lei Estadual nº. 4.637, voltando a chamar o município de São José dos Quatro Marcos. Mais tarde e em definitivo, o município foi elevado à categoria de Comarca pela Lei Estadual nº. 5.162, de 21 de outubro de 1987.

A infra-estrutura física da zona urbana⁷ do município é pequena e organizada em 09 principais bairros. A arquitetura das construções é simples, já que não há prédios ou casas com mais de dois andares. As moradias são do tipo alvenaria e madeira, várias sem muros e sem calçadas, há aquelas que são localizadas em áreas afastadas do centro da cidade, com precária iluminação pública, onde não chega a rede de asfalto. Dispõe-se de serviços de água encanada e tratada; energia elétrica inclusive na zona rural; não há rede de esgoto, portanto, os moradores constroem fossas sépticas em suas casas; apenas o centro comercial e algumas ruas e avenidas de maior fluxo e trânsito de pessoas e veículos são asfaltadas; os buracos das ruas levam meses e meses para serem fechados.

Há apenas uma praça no município, palco de festejos da comunidade, no centro da cidade, em que se localiza também, a Igreja Católica Matriz. Ao lado desta, estão a Câmara Municipal de Vereadores e a Casa Paroquial; em frente o principal Centro Comunitário, no qual se organizam reuniões da comunidade por diferentes motivos; e atrás se localiza a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”. No centro da praça, há uma quadra de voleibol e duas tabelas de basquetebol, utilizadas pelas crianças, jovens e adultos, em diferentes dias, com maior incidência de usuários no final da tarde e no período noturno.



Fig. 06 - Praça Bandeirantes de São José dos Quatro Marcos.

⁷ A análise etnográfica-descritiva dos laços estabelecidos entre a educação da linguagem do corpo e a vida urbana apresentada neste trabalho, se fundamenta na concepção de Sant’Anna (1995, p. 17) que nos alerta que “As cidades revelam os corpos de seus moradores. Mais do que isso, elas afetam os corpos que as constroem e guardam, em seu modo de ser e de aparecer, os traços desta afecção. Há um trânsito ininterrupto entre os corpos e o espaço urbano, há um prolongamento infinito e, em via dupla, entre o gesto humano e a marca “em concreto” de suas ambições e de seus receios...”.

Existem ainda, a sua volta, as lanchonetes, as sorveterias, os pit-dogs, que funcionam todos os dias da semana, principalmente, no período noturno. Sempre é possível encontrar um ou outro aluno perambulando nesses pontos ao redor da praça e da escola.



Fig. 07 - Vista do comércio entorno da Praça Bandeirantes localizada em São José dos Quatro Marcos.

O comércio local é pequeno, restringe-se quase que exclusivamente ao prolongamento da Avenida São Paulo, e é formado por casas comerciais que revendem produtos de primeira necessidade, como supermercados, farmácias, lojas de vestuários, material para construção, oficinas mecânicas, postos de gasolina, entre outras. A rede bancária é formada por dois bancos particulares, um público e uma cooperativa de crédito.

A Prefeitura Municipal funciona em prédio próprio, o mesmo não acontece com as Secretarias de Educação e Saúde. Conta-se com apenas um hospital particular, que presta atendimento gratuito por convênio firmado com o Sistema Único de Saúde (SUS) e a Prefeitura Municipal, apesar da existência de um outro hospital municipal que está desativado.

Há o atendimento de crianças até 06 anos em três Creches, localizadas de forma estratégica em bairros periféricos, cujos moradores são de baixa renda. Já o atendimento às crianças e aos adolescentes até 17 anos é prestado pelo Programa de Apoio ao Menor (PAM) que atua na educação complementar, principalmente, através do reforço escolar, da iniciação a diferentes modalidades esportivas e dança, e da confecção de artesanatos.

Outros importantes órgãos públicos situados no município são: INDEA, CIRETRAN, Delegacia de Polícia Civil, Destacamento de Polícia Militar, Fórum Judicial, Postos de Saúde localizados nos diferentes bairros, EMPAER e Correios.

Têm-se situados no município, clubes filantrópicos como Maçonarias, Rotary e Lions, que mantêm projetos de iniciação de adolescentes e jovens, em seus respectivos clubes, a fim de prestar serviços à população mais carente.

Há ainda, sindicatos e cooperativas ligadas à organização econômica do município. Destaca-se também, uma rádio AM e outra FM, que se constituem em veículos de informação da comunidade, principalmente, daquela localizada na zona rural. Dispõe-se de serviço de telefonia fixa e móvel e acesso à internet, ainda que de forma precária. O transporte urbano é feito por apenas um ônibus circular, com intervalo de uma hora, e que conduz os passageiros até o município vizinho de Mirassol D'Oeste, a cerca de 14 km de distância. Já o transporte interestadual é feito por ônibus de diferentes empresas particulares. Há uma pista de pouso e decolagem para aviões de pequeno porte. Estão sediadas no município pequenas escolas particulares de informática, de idiomas e de música. Além disso, há duas casas lan-house que recebem as crianças e os jovens para jogos eletrônicos em rede ou acesso à internet; duas locadoras de vídeos cinematográficos; e um local de revenda de instrumentos musicais e cd's.

Em termos de infra-estrutura física destinada às práticas corporais, esportivas e recreativas, destaca-se a existência de uma Secretaria de Esportes e Lazer que funciona em sala específica no prédio da Prefeitura Municipal. Há no município, uma pista de atletismo, construída com recursos do Governo Federal, no final dos anos de 1980, que foi utilizada para iniciação e treinamento de atletas do município e outros, para competições regionais, estaduais e nacionais. Também, foi utilizada para a formação dos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, oferecido uma única vez no município, pela Universidade Federal de Mato Grosso, no período de 1996 a 1999. Hoje é utilizada livremente para caminhada de pessoas da comunidade, pelas manhãs ou tardes; pelas escolas e professores que assim o desejarem; por iniciativas pessoais de técnicos de escolinhas futebol; ou por projetos sociais de caráter esportivo e educacional, com ou sem convênio com o Governo Municipal, Estadual ou Federal.



Fig. 08 - Pista de Atletismo do município de São José dos Quatro Marcos.

Conta-se também com dois campos de futebol e três quadras poliesportivas cobertas e duas outras sem coberturas, localizadas em diferentes bairros do município, administradas pelo poder público municipal ou pela Associação de Moradores, do respectivo bairro⁸. Na zona rural, conta-se apenas com campos de futebol ou quadras poliesportivas sem cobertura, localizadas nas escolas.



Fig. 09 - Campo de Futebol localizado na área urbana do município de São José dos Quatro Marcos.

Há um clube social, de cunho recreativo e esportivo, que dispõe de piscina, campo de futebol e quadra de vôlei de areia, contudo, o mesmo é particular. Incluem-se ainda, duas academias de ginástica e treinamento físico e um pequeno centro aquático que dispõem de professores habilitados em Educação Física para atendimento aos usuários.

⁸ Nessa caracterização não foram inclusas, as quadras cobertas ou descobertas, localizadas nas escolas da zona urbana, do município.

A vida cultural do município é marcada por festas populares, abertas a comunidade, que ocorrem na zona urbana e rural, denominadas por quermesses. Percebe-se que ali, as festas configuram-se como formas de conservação de valores, como também de apropriação e reapropriação da cultura local em meio à influência da cultura global, ao ensejarem um processo educativo de forma a atualizar o tempo vivido com os fios da cultura do passado. As festas “quermesses” ocorrem a partir do fim do período de quaresma de cada ano, sendo o calendário de agendamento organizado pela paróquia católica da localidade. Dentre essas, destaca-se a Festa de São José Operário, popularmente conhecida por Festa do Padre, organizada pela Igreja Católica, em primeiro de maio de cada ano, que é o dia oferecido ao santo dos carpinteiros. Consiste geralmente, em três a quatro dias de festa, no período noturno, realizada na praça e de frente para o palco ali construído para apresentações de dança e encenações produzidas pelas diferentes instituições de ensino, do município. Apesar de emergir e co-existir relações e dimensões capitalistas (geração de lucros) nestes tipos de festas, elas têm um caráter muito especial para os alunos e as escolas que se organizam durante meses para mostrar trabalhos artísticos e culturais. Nota-se os aspectos da divisão social, tanto em relação à origem da escola que se apresenta, como os gêneros de danças escolhidos e dançados, por cada uma das instituições de ensino, e que exigem tipos de indumentárias e adereços, mais ou menos fáceis de serem custeados pelas escolas e pelas famílias dos alunos.

Há que se destacar que uma importante festa ocorre anualmente, no mês de janeiro, trata-se do Encontro de Folias de Reis, que reúne as companhias de Santo Reis dessa região. Uma igual e outro importante momento é a Festa do Peão Boiadeiro, dada a influência do meio rural na vida da comunidade, quando se reforçam o sentimento de pertença e o sentido de viver em grupo, o que significa, rejuvenescer e ampliar os vínculos e os laços sócio-culturais com o campo.

Outros acontecimentos culturais são os bailes esporadicamente realizados no clube social que associam show de cantores sertanejos locais e estaduais, as principais formas de músicas cantadas, ouvidas e dançadas - música de raiz ou moda de viola e as variantes do forró - na região e as variações da vertente musical eletrônica. Nesses momentos, os jovens e os adultos dançam, cantam, namoram e estabelecem relações sociais.

Por tudo isso, percebeu-se que as festas nessa localidade, são momentos únicos, em que se reúne a comunidade urbana e rural do município, misturam-se as classes sociais (elite urbana e o povo do sítio, expressão corriqueira do local), as etnias e os corpos/as corporeidades. Esses são aspectos que levam a compreensão das festas como espaços de

resistência e formas de mediações, em que se revigoram os laços de amizade e o interesse pela cultura e pelos valores presentes em seus contextos.

As formas de lazer resumem-se às quermesses e aos bailes, ou outros eventos sociais esporádicos. Não há no município nenhum teatro, cinema e shopping center. Nessa região, não há rios próximos, apenas pequenos riachos localizados na zona rural. É muito comum, presenciar aos sábados e domingos do ano todo, crianças, jovens e adultos desfilando em cavalos e bois domados pelas ruas do município. O recanto de encontro é a praça. Nos domingos, durante o dia, acontecem os jogos de futebol, principalmente, do campeonato rural. Algumas pessoas aproveitam para ir ao clube social, ou quando muito ao único lugar de pesca esportiva do município, ambos particulares, o que demonstra a existência de uma estratificação social no acesso às possibilidades de lazer e recreação.

Outras formas de reunião são de cunho restrito ao familiar como aniversários, batizados, casamentos e quando uma família visita a outra. Nos domingos a noite é comum, sempre e após o término da missa, ocorrer a chamada “paquera” na praça, que é animada por equipamento de som mecânico. Inclui-se ainda os carrinhos de churros e espetinhos, as crianças brincando em camas elásticas e até mesmo rodas de capoeira formadas por jovens. Esse fato demonstra a co-existência do sagrado e do profano como duas dimensões temporais e efêmeras da cultura local, opostas e complementares. A missa representa as marcas sacras da comunhão da fé pela comunidade, e a vida social após esse horário na praça como a expressão profana dos corpos livres das obrigações de qualquer ordem.

A vida na comunidade é pacata, com aproximadamente 45 anos, Quatro Marcos como é chamado carinhosamente pela população local, traz consigo marcas profundas da cultura ruralista que ainda resiste total ou parcialmente, à influência da massificação de uma cultura hegemônica de ordem capitalista, consumista, fugaz e midiaticizada. Representa o estilo típico de vida numa cidade interiorana, em que se confundem o rural e o urbano, o tempo todo. Não há limites claros e bem definidos relacionados sobre onde começa a roça e termina a cidade. O tempo veloz, característica dos centros urbanos, parece ali diminuir de ritmo. A confluência cultural do rural e do urbano contribui para ampliar e influenciar a diversidade étnica e cultural, explicitada de forma pública, nas maneiras de ser, viver e estar presente no mundo e na comunidade.



Fig. 10 - O rural e o urbano coexistem.

É comum encontrar as pessoas caminhando no meio da rua, outras de charretes ou montadas em cavalos ou em bicicletas. O que significa que a rua não é espaço exclusivo de veículos motorizados, é também, o espaço das pessoas. Martins (2000) ao comentar as características da vida numa grande metrópole como São Paulo, revela que o urbano e o rural não são realidades diversas, mas, que se relacionam e coexistem num mesmo espaço e se expressam pelos costumes e pelos hábitos compartilhados pelas pessoas. Curiosamente explica que o uso da rua pelas pessoas simboliza a recuperação da vida rural, “(...) O meio da rua é para elas rural, é o caminho, a vereda, em que é preciso evitar as beiras, os lugares perigosos, de contato com o mato (...)” (MARTINS, 2000, p. 166). Portanto, na comunidade, o modo de habitar, o modo de circular e o modo de relacionar mostram jeitos e formas de uma cultura rural manifesta num espaço urbano.



Fig. 11 - Chácaras localizadas ao redor da área urbana de São José dos Quatro Marcos.

Do mesmo modo, o urbano invade o rural, “(...) de muitos modos: o rádio, o carro, a antena parabólica, o avião. Os espaços se encurtaram, num certo sentido, mas o descompasso permanece” (MARTINS, 2000, p. 166).

Ainda é possível, encontrar crianças e jovens brincando livremente pelas ruas do município, em diferentes períodos do dia. Estes usam de muito senso de criatividade e inventividade para criar e garantir espaços alternativos que lhes assegurem o direito de brincar, de jogar e de conviver e estar em grupo. Nota-se práticas de jogos e brincadeiras tradicionais da cultura infantil como amarelinha, pega-pega, esconde-esconde, barata, mãe-da-rua, queimada, bet. E outras, que são reflexos do processo de mundialização das culturas como patins, skate e videogame, praticadas por ambos gêneros ao mesmo tempo, o que representa uma forma de educação do corpo em comunhão. Percebe-se que o primeiro brinquedo é sempre o corpo, brinca-se com o corpo em relação harmônica com as condições da natureza ali presentes na comunidade. O brincar assume-se como uma possibilidade concreta de aprendizagem, nesse ambiente lúdico e educativo, pois, potencializam-se interações sociais, e que irão formar as memórias de um corpo lúdico.



Fig. 12 – Uma tabela de basquete construída ao final de uma rua num bairro periférico do município de São José dos Quatro Marcos.

Essas são práticas culturais e sociais que marcam a vida local desse povo, em específico, dos adolescentes e dos jovens e que revelam as formas e as marcas de uma cultura jovem.



Fig. 13 - Adolescentes jogando bet na rua.

A partir dos anos de 1990, a economia do município evidentemente centralizou-se nas atividades relacionadas à pecuária de corte e de leite. Fato esse, que acentuou o processo de êxito rural e que provocou aceleradamente o deslocamento de inúmeras famílias para outras regiões, estados ou países. Esse quadro pode ser exemplificado pela redução do número de quarenta escolas sediadas na zona rural do município para apenas duas em funcionamento, no ano de 2007. Menciona-se ainda, que o único, frigorífico e laticínio do município se destacam como fontes geradoras de empregos, inclusive para os jovens e adultos que freqüentam o Ensino Médio Noturno, portanto, sujeitos da pesquisa. Nos últimos anos, outras oportunidades de emprego ligam-se a uma empresa de reflorestamento, que tem feito o plantio da teca em larga escala na região.

Traçou-se assim, um perfil sócio-econômico e cultural do município de São José dos Quatro Marcos, “palco” de investigação dessa pesquisa, a fim de reconhecer as características da vida cotidiana e local dos sujeitos dessa investigação, e de que maneiras estas podem vir influenciar a cultura de movimento do corpo, do aluno, do Ensino Médio Noturno.

2.1.1 A Educação Escolarizada do Município

A rede de ensino do município de São José dos Quatro Marcos se divide em municipal, estadual e particular. Oferece a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, o Ensino Técnico Profissionalizante e o Ensino Superior. Abrange a zona rural e urbana.

A Educação Básica é composta por três escolas municipais — duas localizadas na zona rural —; oito escolas estaduais, das quais duas localizam-se na zona rural; uma escola

filantrópica que presta atendimento aos portadores de necessidades especiais; três creches municipais; e uma escola cooperativa, localizadas na zona urbana.

O número de alunos matriculados e freqüentando a Educação Infantil é de 553 alunos, atendidos pela rede municipal e particular de ensino, nos períodos diurnos, em escolas ou creches. No Ensino Fundamental encontram-se matriculados 3.173 alunos - atendidos pela rede municipal, estadual e particular de ensino, no período diurno - que se somam aos 1.239 alunos do Ensino Médio e Educação Infantil, perfazendo um total de 4.965 alunos matriculados na Educação Básica, do município de São José dos Quatro Marcos⁹.

Os alunos do Ensino Médio distribuem-se em aproximadamente 400 alunos no período matutino, 300 alunos no período vespertino e 400 alunos no período noturno. Destaca-se que é oferecido pela rede particular de ensino apenas no período matutino a cerca de 43 alunos. Na rede estadual de ensino é oferecido por cinco escolas estaduais, sendo que duas destas escolas estão localizadas na zona rural e prestam atendimento a um total estimado de 200 alunos, nos diversos períodos escolares; na zona urbana, três escolas oferecem o Ensino Médio, num total 996 alunos atendidos, deste total 818 alunos, estão matriculados e freqüentam a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, no ano de 2007.

Em específico, o Ensino Médio Noturno é ofertado em quatro escolas estaduais - uma na zona rural, uma extensão no Distrito de Aparecida Bela e três na zona urbana -, do total de 537 alunos, cerca de 252 alunos freqüentam a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”. Desse total de alunos, apenas 57 alunos cursam o Ensino Médio Noturno, na Escola Estadual Lourenço Peruche que oferece o 1º e o 2º anos. Outros 48 alunos cursam o Ensino Médio Noturno, na zona rural, ofertado pela Escola Estadual Bento Alexandre. Cerca de 180 alunos cursam a modalidade de Ensino Médio Noturno, na Educação de Jovens e Adultos, ofertada pela Escola Estadual Miguel Barbosa.

Para atender esse número de alunos, o município dispõe de um quadro docente na ativa, composto por 235 professores da rede estadual, 45 da rede municipal e 30 professores da rede particular¹⁰, que exercem a função de forma efetiva ou contratada, além de outros professores na função de apoio técnico-pedagógico, distribuídos em cargos de direção, supervisão e coordenação pedagógica, entre outros.

O Ensino Superior é ofertado nas modalidades presencial ou a distância. No caso do ensino presencial, há a opção dos cursos de Farmácia, Enfermagem ou Psicologia, oferecidos

⁹ Não foram incluídos entre o número total de alunos do ensino fundamental e do município, os alunos da Educação Especial.

¹⁰ Destaca-se que um mesmo professor geralmente atua em escolas das diferentes redes de ensino.

por uma faculdade particular, localizada na sede do município. Esta instituição de ensino também oferece o Ensino Técnico Profissionalizante em informática, enfermagem, etc. Já a forma de ensino a distância contempla os cursos de Pedagogia, Serviço Social, Ciências Contábeis e Administração de Empresa, oferecidos por instituição particular. Há ainda, por convênio firmado entre a Prefeitura Municipal e o Centro de Educação à Distância (CEAD), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o oferecimento do Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil, destinado à capacitação de professores efetivos da rede municipal de ensino. Outras oportunidades de acesso ao ensino superior, nas modalidades presencial ou à distância, são oferecidas por instituições também particulares, em período noturno, localizadas em municípios circunvizinhos a São José dos Quatro Marcos. De forma pública e presencial, o ensino superior é ofertado em diferentes períodos, apenas pela Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* de Cáceres, a cerca de 100 km de distância aproximadamente, do município. O que exige o deslocamento diário dos alunos em três ônibus fretados pelos mesmos, com apoio financeiro da Prefeitura Municipal ou a mudança pessoal de município. Outros jovens que dispõem de melhores condições financeiras, deslocam-se para a capital ou até mesmo para fora do estado, para cursarem e concluírem o ensino superior¹¹.

Os cursos de pós-graduação são em sua maioria oferecidos na forma presencial e a distância, também por instituições particulares, de forma esporádica; quando muito, por convênio municipal firmado pela Secretaria de Educação com clientela alvo definida.

2.2 A Escola: Caracterização do Espaço de Investigação

Apresenta-se com base no levantamento de dados, oriundos da análise dos documentos oficiais da escola, anotações das observações realizadas, conversas com informantes secundários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, o *locus* da pesquisa, a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.



¹¹ Deve-se pela Unive turmas de a Contábeis. Municipal

oferecidos ção de três m Ciências Prefeitura

Fig. 14 - Vista aérea da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.

A Escola é situada na região central do município, suas fronteiras estão delimitadas pela única praça do município — espaço de encontro para festejos, passeios, lazer, conversas da comunidade local — e o comércio. Esse é um importante fato a ser considerado na pesquisa, pois a Escola aparece como uma fronteira entre o sagrado — a formação educacional preparatória para a vida no mercado de trabalho e sociedade, e o profano — o espaço de lazer, de encontros lúdicos das pessoas, onde se festeja o corpo...

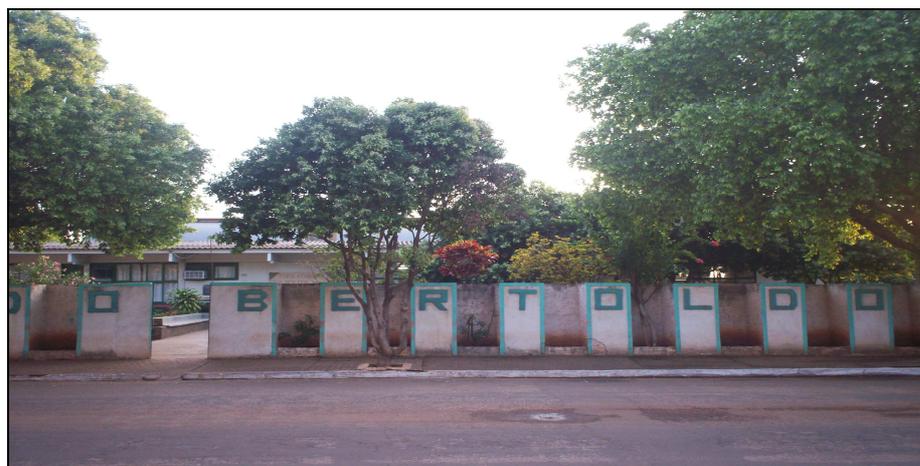


Fig. 15 - Frente externa da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.

Há que se registrar que os moradores mais antigos do município, constituíram um grupo de informantes secundários da pesquisa. Quando inqueridos sobre os reais fatos ocorridos na época afirmaram que a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire” é a terceira instalação escolar do município pois foi antecedida pelas Escolas Rural Mista de São José dos Quatro Marcos e Duque de Caxias. Os primeiros registros de funcionamento da escola datam o ano de 1973, quando ainda era denominada de Escola Estadual Marechal Rondon. Logo em seguida, adotou-se a denominação Bertoldo Freire, que segundo os informantes (ex-diretora da escola), se tratou de uma mudança provocada por questões meramente políticas da época. Portanto, o nome da escola se deve a uma homenagem ao então Deputado Bertoldo Freire,

cuja história de vida é quase ou totalmente desconhecida na comunidade escolar e geral do município, assim como em Mato Grosso.



Fig. 16 - Entrada interna da Escola Estadual Deputado "Bertoldo Freire".

A Escola foi “criada pelo Decreto nº. 5.277 de 06 de maio de 1976, publicado no Diário Oficial nº. 17.079 de 10 de maio de 1976, com autorização e reconhecimento dos Ensinos Fundamental e Médio, através da Portaria nº. 239/03 do Conselho Estadual de Educação-MT, publicada no Diário Oficial de 20 de janeiro de 2004, página 25, vinculada ao Sistema Educacional do Estado de Mato Grosso, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação” (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 06).

É uma instituição que oferece o ensino básico conforme organização especificada no Quadro 1, em anexo. As informações apresentadas levam a compreensão de que a escola atende diariamente a 1.109 alunos matriculados e mantém três turnos de trabalho constantemente. Tem o tempo pedagógico escolar organizado em séries. Nos períodos matutino e vespertino, atende o Ensino Fundamental e Médio, num total de 33 turmas. Já no Ensino Noturno, atende apenas alunos cursantes do Ensino Médio, distribuídos em oito turmas, perfazendo um total de 252 alunos matriculados, no ano de 2007, distribuídos em turmas/anos, conforme Quadro 2, em anexo.

A escola atende alunos do centro e periferia, como também, oriundos da zona rural, inclusive no período noturno. Esses alunos se deslocam de suas comunidades rurais até a escola principalmente por ônibus escolar, moto ou bicicleta e voltam diariamente as suas casas após o término das aulas. Há aqueles que residem na cidade para estudar e trabalhar no comércio local.



Fig. 17 - Imagem do pátio interno e pavilhão de salas de aulas da Escola Estadual Deputado "Bertoldo Freire".

A estrutura física da escola, apesar de antiga, está em bom estado de conservação e uso, foi pintada recentemente nas cores padrões de escolas públicas e estaduais de Mato Grosso. Dispõe de instalações específicas ou próprias para secretaria, biblioteca, almofarixados, banheiros, direção, coordenação pedagógica, sala de recursos para apoio educacional de alunos com necessidades diferenciadas, sala de professores, sala de vídeo, pátio, cantina, cozinha, refeitório, laboratório de ciências físico-químicas e biológicas, salão amplo com palco destinado às apresentações artístico-culturais e quadra poliesportiva, que é utilizada para as aulas de Educação Física ou festejos, exposições e feiras científicas ou culturais da escola ou da comunidade. A escola parece pensar, que se isola para o mundo exterior com o muro de alvenaria que a cerca que é bem alto, acompanhado de portões de metal totalmente fechados.

Há a articulação entre a cultura local, a escola e as festas. A respeito desse último aspecto, trata-se de uma importante ação extracurricular da comunidade escolar é a realização da quermesse dessa escola, que a exemplo das demais festas já comentadas, constitui um momento de encontro das pessoas e enseja de forma velada um caráter comparativo por representar uma forma de valorização do trabalho educativo e de identificação do corpo docente e discente, com essa instituição de ensino, perante a comunidade.

A escola tem 13 salas de aulas que no período noturno estão subutilizadas, já que apenas conta-se com oito turmas em funcionamento, no ano de 2007. As salas de aulas são iluminadas, equipadas com ventiladores para arejar o local, com quadro negro para uso do professor e não há falta de carteiras para os alunos. Dispõe-se de inúmeros recursos áudio-visuais que podem ser utilizados pelos professores pedagogicamente nas aulas, como: aparelhos de som, caixa amplificadora, microfones, televisões, vídeo-cassete, dvd,

retroprojetor, máquina fotográfica digital e até equipamento de projeção (data-show). Há também, uma videoteca organizada pela coordenação pedagógica.

A organização técnico-administrativa é composta pela direção da escola e corpo técnico-administrativo. Inclui: serviço de secretaria; serviços técnico-administrativos e educacionais que inclui o técnico administrativo, o operador de multimeios e a biblioteca; apoio administrativo educacional — serviço de nutrição, serviço de manutenção da infraestrutura, do corpo técnico pedagógico, da organização dos segmentos composta pelo professores, alunos, pais, familiares e/ou responsáveis e funcionários; biblioteca; sala de integração e recursos; e sala de multimeios.

Essa mesma escola e quadra foram utilizadas para a formação dos alunos-professores do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, oferecido no período de 1996 a 1999, por convênio firmado entre a Universidade e a Prefeitura Municipal.



Fig. 18 - A quadra em horário de aula de Educação Física na escola-campo.

Anualmente, nas duas semanas que antecedem o início do período letivo a escola promove reuniões pedagógicas para elaboração ou revisão do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da instituição, com a participação do corpo docente. Essa é uma ação de formação e capacitação continuada dos profissionais que ali trabalham, incluindo professores efetivos ou interinos. Com base nas decisões tomadas nestes documentos, os professores se reúnem por áreas disciplinares, a fim de elaborarem o Planejamento Anual de Ensino da respectiva disciplina que ministram e definirem os Projetos complementares de ensino ou intervenção de caráter pedagógico, a serem desenvolvidos com a comunidade escolar, ao longo do ano.

No ano de 2007, a escola desenvolveu diversos projetos de ensino, estes foram analisados e as informações foram sistematizadas no Quadro 3, em anexo. A análise dos

dados apresentados nos revela que não há em execução nenhum projeto de ensino, interdisciplinar ou de intervenção proposto ou que envolve diretamente os docentes de Educação Física.

Para a Educação Física, a escola fornece um armário específico na sala dos professores com os seguintes materiais: bolas das modalidades esportivas de voleibol, basquetebol, futebol de salão e handebol; redes de voleibol e futebol; bomba de ar e equipamentos de proteção como joelheiras e luvas. Há vários uniformes esportivos e jogos de tabuleiros a disposição para uso didático pelo professor.

Conta-se ainda com uma mesa de ping-pong que fica no pátio da escola, ao lado da quadra, e é usada livremente pelos alunos em horários como aulas vagas ou enquanto esperam o término de uma avaliação. Fato curioso e instigante é que em todas as observações realizadas no período de coleta de dados da pesquisa, presenciou-se alunos e professores praticando esse esporte na escola, mesmo após o término do horário de aula.

Há que se dizer que em muitas vezes, tinha-se mais alunos participando e brincando de ping-pong do que nas aulas de Educação Física. Fato esse identificado no mesmo horário de aula. Ocorreu por várias vezes que um mesmo aluno em horário de aula de Educação Física, não estava presente na aula, mas estava presente, ao lado, na mesa de ping-pong. Conforme registra a vinheta abaixo:

Vinheta Dois:

As brechas para o brincar: o caso da mesa de ping-pong

Inicia-se o jogo de futsal dos alunos às 22:30 h, ao mesmo tempo da batida do sino da torre, localizada na praça, do outro lado da rua. A regra é 2X10 minutos, ou seja, o jogo termina quando uma equipe realizar dois gols ou forem decorridos 10 minutos. Enquanto isso, a mesa de ping-pong está cheia. Tanto alunos como professores jogam entre si ping-pong, inclusive alunos em horário de Educação Física, que deveriam estar ali, na quadra, mas estão lá, do outro lado, no pátio.

2.2.1 A Quadra: a Sala de Aula da Educação Física

A quadra poliesportiva da escola, na qual se realizam as aulas de Educação Física do Ensino Médio Noturno, está localizada no centro da escola. Este é um lugar de passagem obrigatória dos alunos para o pátio, cantina e refeitório. Encontra-se em bom estado de conservação e uso, portanto, ali podem ser ensinadas as modalidades esportivas voleibol,

basquetebol, futebol e handebol e os demais conteúdos curriculares da Educação Física Escolar. No lado direito, há uma arquibancada de cimento que a delimita e a mesma é totalmente coberta e iluminada.



Fig. 19 - A sala de aula da Educação Física, no Ensino Médio Noturno.

Nota-se que esta é uma escola marcada em seu imaginário coletivo pelo fato daquele “espaço” ter sido utilizado para preparação e treinamento das equipes esportivas do município por professores de Educação Física que não mais atuam ali. Esse fato é lembrado constantemente pelos professores de Educação Física e de outras disciplinas, em ocasiões diversas. Essas lembranças parecem influenciar a criação de um clima de nostalgia e saudosismo dessa época heróica, marcada pelos troféus ganhos em competições municipais ou regionais, expostos na secretaria da escola. Ainda a decepção e a frustração em não se ver mais sair dali, por inúmeros fatores, esses notórios alunos que escreviam através das vitórias esportivas, na comunidade quatromarquense, o nome da escola como sinônimo de qualidade e competência.

Ao final dessa caracterização, é importante esclarecer que esse “olhar” sobre os contextos da pesquisa quer se desvincular ou opor-se a uma perspectiva naturalista e ingênua de perceber o corpo em movimento na comunidade quatromarquense, e se direciona a uma tentativa de encontrar e descobrir pistas que façam apontar as possíveis marcas e influências sobre o corpo jovem e as formas de linguagens do corpo nesta localidade, e ainda, aspectos que levem a compreender a construção de uma identidade em relação as práticas corporais e o caráter lúdico que ensejam “dentro” e “fora” do ambiente da escola.

3.0 A Coleta, a Organização e a Análise dos Dados da Pesquisa

3.1 As Incursões ao Campo

Iniciou-se efetivamente a pesquisa de campo em março de 2007. Primeiramente, empreendeu-se o levantamento de dados a partir da análise documental, realizada na escola, no período de funcionamento do estabelecimento de ensino. Em paralelo, passou-se a freqüentar e a observar as aulas de Educação Física, ministradas no Ensino Médio Noturno, *in loco* e de forma participante, após o contato e a autorização da direção e da coordenação pedagógica da escola e da professora que ministrava as aulas. No primeiro contato pessoal com a professora aproveitou-se para explicar os objetivos e convidá-la para participar da pesquisa, que aceitou prontamente.

As primeiras idas à escola-campo foram realizadas com intuito do pesquisador se integrar à rotina da escola, identificar a princípio com base nos critérios de seleção já comentados, os alunos e a professora a serem tomados como sujeitos da pesquisa e analisar os documentos políticos pedagógicos da instituição.

3.1.1 As Observações

As observações sempre ocorreram de forma individual, no dia, horário e espaço físico-pedagógico em que ocorriam as aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, na escola-campo, conforme registro na vinheta abaixo:

Vinheta Três:

O espaço pedagógico da aula

O espaço pedagógico utilizado pela professora Rebeca e os alunos para as aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, durante a fase de observação sempre foi, único e exclusivamente, a quadra poliesportiva da escola, que se localiza no centro da escola, que é um local de passagem para os alunos se deslocarem até a cantina e o pátio mais amplo da escola.

Cada uma dessas incursões observativas teve a duração de uma hora/aula. A pesquisadora sempre se colocava sentada na arquibancada de cimento que delimita a quadra, em local menos visível aos olhos dos alunos e da professora. E ali, anotava o que via, ouvia e percebia.

Tanto a observação direta *in loco* participante das aulas como o levantamento de dados pela análise documental possibilitaram concluir que a Educação Física no Ensino Médio Noturno é marcada pelas aulas ministradas em turmas, cujos critérios de organização foram a divisão por sexo e por ano escolar. As aulas ocorrem em horário extra ao período normal de aulas, que independente do dia é das 22:10 às 23:10 h, de segunda-feira a quinta-feira. Utiliza-se como espaço pedagógico privilegiado a quadra poliesportiva da escola, apesar da infraestrutura física do estabelecimento escolar comportar outros espaços físicos de ordem pedagógica passíveis de uso para o ensino das práticas corporais.

A partir desses dados sentiu-se necessidade em conhecer melhor a distribuição de gêneros, nas turmas do Ensino Médio Noturno, para tanto se pesquisou as fichas de matrículas, os diários e as certidões de nascimento na secretaria da escola, conforme dados sistematizados no Quadro 4, em anexo. Estes dados revelaram de forma direta e imediata que ao término do Ensino Médio Noturno, há um crescimento evidente do número de alunas do sexo feminino em detrimento do número de alunos do sexo masculino, que chegam ao último ano de conclusão dessa etapa de ensino.

Também, se descobriu pistas do lugar da disciplina no currículo escolar do Ensino Médio Noturno. Há implicações sobre o modo de tratar a corporeidade dos corpos/alunos em função da separação de gêneros nas aulas. Parece mesmo que a Educação Física fica a

margem do currículo quando se quer consegue reunir numa mesma aula os corpos que ensina e educa.

3.1.2 As Entrevistas

Na primeira semana do mês de junho deu-se início a fase de entrevistas com a professora e os alunos que perdurou até o início de agosto de 2007, pois se sentia a necessidade de melhor compreender os sujeitos da pesquisa a partir da análise preliminar dos dados coletados, pelas observações realizadas das aulas de Educação Física e dos documentos investigados, antes da aplicação desse instrumento de coleta de dados. Imediatamente, deu-se início a transcrição das entrevistas. Fez-se uma seleção no momento da transcrição dos dados depoimentais, colhidos nas entrevistas, “(...) com uma organização e classificação desses dados e seu tratamento quantitativo, com um exame das recorrências, divergências e convergências, ou seja, das tendências, e não propriamente um tratamento estatístico, para ser fiel a abordagem de pesquisa eleita” (GOMES, 2007, p. 08). Os roteiros de entrevista que foram usados na pesquisa acompanham este relatório final, na parte destinada aos Anexos.

As entrevistas permitiram, além de outros aspectos, traçar um perfil ou a história de vida da professora Rebeca e dos alunos pesquisados, de forma que se pode melhor conhecê-los, para então, analisar suas falas.

3.1.2.1 Os Professores

A escola-campo tem em seu quadro funcional 50 professores, sendo 24 efetivos e 26 interinos e 16 servidores, perfazendo o total de 66 funcionários. Deste total, subtrai-se os professores em função administrativa ou pedagógica e demais ocupações, dentro ou fora da escola, como: uma diretora; duas coordenadoras pedagógicas; duas professoras afastadas por problemas de saúde; 01 professor que cumpre a função de assessor pedagógico da rede estadual do município; 02 professoras em afastamento por interesse particular e 01 professora afastada para qualificação profissional. Cita-se que desse total apenas três são professores de Educação Física, com formação superior plena e que atuam no ensino da Educação Física. Há o número de 02 aulas de Educação Física por turma, nos períodos diurnos de ensino. De forma oposta o número de 01 aula de Educação Física no período noturno. O ensino noturno tem o menor número de alunos matriculados em relação aos demais turnos da escola e conta com a presença de uma professora.

3.1.2.2 Os Alunos

Com a intenção de possibilitar ao leitor uma visão geral do perfil dos alunos entrevistados na pesquisa, optou-se por condensar os dados na forma de uma tabela, a ser consultados na parte de anexos da pesquisa (VER: Tabela 5).

Encerrou-se assim, o trabalho de campo e a coleta de dados da pesquisa. Logo, após deu-se início ao processo de triangulação e análise dos dados coletados. De forma que venha a ser produzido “(...) o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 1994, p. 26).

3.2 A Sistematização e a Interpretação dos Dados

Gomes (2001, p. 76) explica que “Pesquisas qualitativas e de natureza etnográfica costumam gerar uma grande diversidade e volume de dados. A seleção e aproveitamento desses dados como informações são feitas através do que é costumeiramente chamado de “triangulação”. Esta, é entendida como uma ação do pesquisador que consiste no cruzamento e no confronto, dos dados coletados no campo, no caso dessa pesquisa, oriundos das observações, entrevistas, fotografias e análise documental acessadas na fase de coleta, com a finalidade de confirmar ou não os resultados obtidos.

De forma mais específica empregou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (1977) como técnica de interpretação dos conteúdos simbólicos das mensagens explícitas e implícitas, dos dados coletados pelas entrevistas, de acordo com os seguintes procedimentos:

- a) Primeira Fase: transcrição na íntegra das narrativas dos entrevistados na pesquisa.
- b) Segunda Fase: classificação das narrativas a partir do grifo sublinhado das informações que respondiam especificamente as perguntas dos roteiros de entrevistas e o descarte das demais falas que não correspondiam diretamente aos objetivos do trabalho;
- c) Terceira Fase: com base nos dados selecionados na primeira e segunda fases, oriundos unicamente das entrevistas, elaborou-se a reconstrução dos conteúdos na forma de perguntas e respostas, o que levou a composição de um texto com as idéias principais expressas pelos sujeitos entrevistados.

d) Quarta Fase: agrupamento dos sentidos idênticos expressos pelas narrativas do sujeitos entrevistados.

e) Quinta Fase: procedeu-se à triangulação dos dados coletados pelas narrativas dos sujeitos já selecionados e organizados, com aquelas informações colhidas pela via da análise de documentos, observações participantes e registro fotográfico de imagens.

Desse trabalho de leitura, análise e organização dos dados, emergiram as categorias de análise. Para Bardin (1977) essa atividade na pesquisa é denominada de categorização dos dados que pode ser caracterizada como

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Em síntese, pode-se dizer que o processo de triangulação dos dados próprio das pesquisas de inspiração etnográfica foi priorizado na terceira fase da pesquisa que correspondeu a análise mais detida desse *corpus* de informações coletadas, com base numa perspectiva de interpretação dos mesmos, fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos de ordem hermenêutica e fenomenológica, de escrutínio dos dados. Entretanto, esta fase foi precedida ao longo da pesquisa, portanto, “(...) não correspondeu a uma última fase de pesquisa, mas a uma tarefa contínua, desde a chegada dos primeiros dados, passando pelo exame das primeiras revelações fotográficas, até chegar ao derradeiro relatório de trabalho” (GOMES, 2007, p. 08).

Compartilha-se de Gomes (2004) a posição de que “esta será uma análise eminentemente descritiva, sem separar a intuição e a imaginação de uma pretendida objetividade científica” e que “se presta mais ou melhor ao exame da intensa pluralidade da vida escolar — das coisas e fatos presentes no cotidiano e, mormente, nas relações sociais da aula de educação física”. Na qual, foram levados em conta bem mais o como do que o porquê dos fatos enfocados, que pudessem expressar os “(...) fatos presentes ou ocultos no cotidiano das escolas e, particularmente, nas relações sociais da aula de educação física” (GOMES, 2007, p. 08), cuja análise possibilitou apontar os resultados descritos, na terceira parte desse trabalho.

PARTE TRÊS:
DA ANÁLISE DOS DADOS

Os atuais problemas de identidade se originam do abandono daquele princípio ou do pouco empenho na sua aplicação.
Zygmunt Bauman, 2005.

1.0 O Olhar da Pesquisa

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador desenvolve conceitos, idéias e compreensões a partir de padrões encontrados nos dados coletados geralmente oriundos do trabalho de campo. No caso desse estudo, ocorreu por meio do entendimento e da interpretação da descrição do modo como se configurou o objeto de estudo, no cotidiano do *locus* de pesquisa, e como os sujeitos agiam sobre este, modificando e atribuindo-lhe sentidos diversos, o que o tornou singular, isto é, um caso particular.

Quanto à interpretação qualitativo-etnográfica pode-se dizer que, neste trabalho, envolveu a atribuição de significados às análises deferidas, explicando os padrões encontrados e procurando por relacionamentos entre as dimensões descritivas e as narrativas dos sujeitos.

Embora no processo etnográfico a atividade de análise se faça paralelamente à de coleta de dados, no ritmo empreendido pelo pesquisador, ao selecionar os aspectos relevantes a serem focalizados, analisados e explorados e aqueles que devem ser abandonados por serem menos relevantes. A fase mais concentrada das análises dos dados ocorre sempre no final do trabalho de campo, quando o pesquisador debruça-se sobre o universo dos dados em busca de congruências que lhe permita compreender e interpretar a forma de manifestação do fenômeno investigado. Essas posturas orientaram a pesquisadora ao emergir do campo de investigação e proceder ao exame das recorrências, convergências e divergências, que constituíam tendências perenes, mais marcantes ou significativas da aparição do fenômeno estudado.

O foco das análises dessa pesquisa recaiu sobre a investigação os conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou apreendidos, nas aulas de Educação Física, em direção à interpretação da “gramática corporal” que ali se constitui, e que é aprendida pelo e no corpo do aluno, do Ensino Médio Noturno, em São José dos Quatro Marcos/MT.

Cabe esclarecer, o que significa a expressão “gramática corporal”, o que se entende por “gramática corporal”, ou seja, “do que se fala quando se fala em e sobre gramática corporal”, por acreditar-se que assim, possa situar melhor o leitor, na compreensão das linhas gerais de análise dessa pesquisa.

Etimologicamente a palavra gramática advém do termo em latim *grammatike*, e se refere ao estudo ou tratado dos fatos e das leis que regulam o funcionamento de uma língua (HOLANDA, 1986). Neste trabalho, assume a acepção do conjunto de regras da linguagem apropriada no corpo, por meio das relações sociais produzidas no interior de um grupo, ao se

compartilhar as formas e os valores culturais de expressão e pertencimento, que denotam uma identidade ao indivíduo.

Já o vocábulo “corporal” remete-se ao corpo, e foi tomado nessa pesquisa, em referência ao corpo em expressão lúdica pelo movimento. Reflete-se o corpo como produto das ações humanas intermediadas pela cultura, ou seja, fruto do “processo pelo qual os homens estão continuamente atribuindo significado às suas ações” (GOELLNER *et all*, 1999, p. 194) e às do “outro”.

Tem-se a cultura como elemento-chave do modo como o cotidiano, em específico, o escolar é configurado e modificado, o que realça sua importância no processo de formação de identidades, no qual os indivíduos atuam em meio às práticas e às conflitivas relações de poder, produzindo, rejeitando e compartilhando significados (HALL, 1997). Por isso, o corpo se torna aprendido como um vasto território de marcas históricas, onde se inscreve uma cultura. Um ente em constante atividade mutante no mundo e que para Sant’Anna (2000, p. 84) “exprime a memória da vida feita de investimentos de poder e de processos de subjetivação”.

A terminologia “gramática corporal” representa simbolicamente, neste trabalho, as regras de funcionamento e ordenamento da linguagem corporal escrita e reescrita no e pelo corpo do aluno, no fazer cotidiano das aulas na escola, pelas ações pedagógicas dos sujeitos que ali atuam e convivem, ao se ensinar e aprender determinados saberes, em meio às influências culturais externas, do mundo social mais amplo.

A partir do olhar privilegiado sobre a linguagem do corpo, fruto das práticas corporais, que “constituem-se formas da ação humana por meio da qual o corpo expressa e comunica através de uma linguagem própria, a linguagem do gesto, a relação com a natureza, com a cultura, com a história”, manifestas no espaço quadra-aula e, que expressaram os saberes aprendidos e ensinados na disciplina de Educação Física, no Ensino Médio Noturno (NÓBREGA, 2005, p. 135). Buscou-se discutir ao longo do trabalho a identidade assumida pela Educação Física, enquanto componente curricular e didático, no Ensino Médio Noturno e na formação do aluno, e de que maneira, tem sido construída a “gramática corporal” pela intervenção pedagógica do professor no ensino das práticas corporais, tomadas como conteúdos da Educação Física Escolar.

Significa então, que essa investigação sobre os conteúdos das aulas de Educação Física, discute os saberes e as práticas corporais que constituem o labor pedagógico ou o processo de ensino-aprendizagem. Noutras palavras, busca-se compreender o que permeia o ato criador, expresso nos processos lúdico-corpóreos, que integram e motivam a constituição

de uma “gramática corporal”, sobretudo, no Ensino Médio Noturno, última etapa da formação básica escolarizada do aluno, evidenciando claramente a proposição curricular para o homem que se tem formado.

Ao adentrar o espaço da pesquisa, o “olhar” investigativo foi mobilizado pela intencionalidade de suscitar explicações e proposições, referentes às questões do cotidiano escolar, em que se insere a Educação Física e as formas de pensá-la, vê-la e senti-la e, “os espaços perdidos” pela área no Ensino Médio Noturno. Não apenas em termos legislatórios e/ou normatizados pela LDBEN, nº. 9.394/1996, que institui a Educação Física como componente curricular da Educação Básica brasileira, porém, facultativa ao aluno do Ensino Noturno; Lei nº. 10.793/2003 que dispensa diversos corpos/alunos das aulas de Educação Física por entendê-la numa dimensão estritamente prática; e Lei nº. 10.328/2001 que declara obrigatória a Educação Física no currículo do ensino básico, mas que manteve a facultatividade da disciplina no Ensino Médio Noturno. Mas também, em função do caráter da prática de ensino do professor ao intervir pedagogicamente para o ensino dos conteúdos curriculares desse campo.

Fato esse muito bem exemplificado pela redução do número de aulas da disciplina de Educação Física ao longo das etapas obrigatórias da Educação Básica, como nos denuncia a fala de BIA (F – 16 anos), uma das alunas entrevistadas na pesquisa:

Bom, quando eu estudei no Imaculada foi na... sexta. Ah! Na sexta, sétima e oitava série era três aulas por semana. No ano passado era duas. E nesse ano uma (BIA/F – 16 anos).

Gomes (2004) diz que é pertinente uma reflexão sobre os espaços “perdidos” na Educação Física Escolar em função dos alunos que prestam serviço militar, das alunas que têm filhos, dos alunos que trabalham mais de seis horas, dos alunos que fazem cursos de pós-graduação, e inclusive dos alunos do período noturno, como se pretendeu neste estudo. Configura-se uma análise de uma Educação Física que integra pessoas, adaptada às escolas de todas as séries, idades, turnos, consoante a determinados modelos, normas e idéias. Afirma ainda que “são também estudos do agir professoral estribado em teorias sobre o ensinar-aprender uma alfabetização corporal e sobre ainda com práticas do ensinar e do aprender com eficácia, eficiência e produtividade” (GOMES, 2004, p. 05/06).

O ingresso dessa pesquisa no campo da Educação, Linguagem, Formação de Professores e da Organização Escolar em muito adveio da inquietação em relação aos motivos da redução dos “espaços” da Educação Física no Ensino Médio, enquanto componente

curricular e didático. Indagou-se se esses podem vir a decorrer, em parte, pela falta de clareza de quais são os conteúdos presentes, ensinados, manifestos e latentes nessas aulas, em específico, os significados produzidos por esses conhecimentos para a vida “fora” da escola. Como também, se a pedagogia sob a qual as práticas corporais se apresentam nos rituais escolares como recreios, festividades, comemorações e outros eventos que precisam do corpo em movimento na escola tem favorecido à construção de uma relação com a Educação Física, “enquanto campo de vivências e experiências sociais que trata no interior da escola de temas da cultura corporal” (GRANDO, 1997, p. 13). Entendendo como “seu objeto de estudo a expressão corporal como linguagem” (GRANDO, 1997, p. 13).

O que significa dizer, que se viu na pesquisa a necessidade de identificar os conhecimentos teórico-práticos, que fornecem uma sustentação didático-metodológica às ações dos professores da área, pensados a partir dos objetivos de ensino traçados em consonância com o projeto político pedagógico escolar, e que, sobretudo, poderiam vir a evidenciar claramente que tipo de ser humano quer se formar pela via do ensino da Educação Física na escola. Em busca de que se pudesse esclarecer: Qual é o sentido dos conteúdos que denota a constituição de determinado saber pelo corpo/aluno? Como saber se o corpo/aluno compartilha o sentido de determinado saber e atribui-lhe significado de forma que justifique sua aprendizagem? Quando determinado saber é apreendido e agregado à linguagem do corpo?

Dessa forma investigou-se como o *modus operandi* dos conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou aprendidos, nas aulas da disciplina de Educação Física, do Ensino Médio Noturno, da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire, em São José dos Quatro Marcos/MT, influencia e estabelece uma estreita relação com os tipos de manifestação da tendência/da linguagem dos saberes corporais, apreendida nestas aulas, pelos alunos, que delas participam efetivamente ou não, vindo a configurar uma “gramática” própria da área.

Destaca-se que constituiu um desafio ao tentar dialogar com os dados levantados, ao longo do trabalho, e ao mesmo tempo empreender uma análise em que se mantivesse um caráter dialético¹ e crítico ao olhar o sistema sócio-cultural, representado pela escola e pelas práticas corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno.

¹ Compreende-se o papel da dialética na investigação científica com base nas considerações de Minayo (1994, p. 24) que a compreende com a capacidade de abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. O que enseja tomar os fenômenos sociais como determinados e transformados pelos sujeitos, imersos num mesmo mundo natural e social.

Estas são as reflexões que instigaram essa investigação sobre a linguagem dos saberes corporais veiculados e aprendidos, nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, no município de São José dos Quatro Marcos/MT. Motivada pelas incertezas, e ao mesmo tempo pelas suspeitas, em relação ao papel curricular, didático e formativo educativo da Educação Física Escolar, na busca de se compreender em que medida estão ou não viabilizando a inserção do aluno formado, no contexto das relações mais amplas da cultura corporal, é que se pode dizer, que esta pesquisa se pôs em cena.

1.1 Da Organização das Categorias de Análises dos Dados

Nesta terceira parte são apresentados os resultados das análises dos dados, que antes foram estudados sob as lentes teóricas elegidas neste trabalho para “olhar o corpo do aluno” e a construção e a expressão da “gramática corporal”, aprendida pelas vivências permitidas nas aulas de Educação Física na escola, assim confrontados com a literatura pertinente.

Organizei 03 (três) categorias de análises, que dado o caráter imbricado e interdependente das questões analisadas, se faz necessário conhecer uma para compreender a outra, a saber:

A gramática curricular da Educação Física Escolar;

A presença da Educação Física na escola;

Educação Física e Ensino Médio Noturno — o terceiro tempo do jogo;

Estas categorias sistematizam as respostas encontradas para as seguintes questões-problema do trabalho:

Quais são os conteúdos curriculares ensinados e/ou aprendidos pelos alunos nas aulas da disciplina de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, em São José dos Quatro Marcos/MT?

De que forma os conteúdos curriculares da Educação Física Escolar tem sido ensinados e aprendidos pelos alunos?

Como esses conteúdos têm instituído no corpo do aluno uma determinada linguagem que agrega e fornece sentido e significado ao movimento corporal?

Há uma memória instituída que circunscreve numa determinada “gramática corporal” aprendida pelo corpo dos alunos nas aulas de Educação Física?

Os saberes corporais veiculados estão ou não viabilizando a inserção crítica de alunos do Ensino Médio Noturno no contexto das relações mais amplas da cultura corporal?

Procede-se em seguida, a descrição das categorias de análises que foram sistematizadas, de tal forma, que se garantisse a vivacidade das narrativas dos sujeitos entrevistados em direta relação com a observação descrita e fotografada do contexto da aula de Educação Física, no Ensino Médio Noturno. Os extratos das narrativas dos sujeitos entrevistados foram organizados, na forma de itens, em quadros temáticos, que permitissem o cruzamento das diferentes colocações expressas pelas falas dos sujeitos sobre um mesmo aspecto investigado.

Em síntese o conjunto de categorias de análises que resultou desse trabalho versa sobre aquilo que as falas e as observações das formas de mobilização dos corpos dos sujeitos da pesquisa, no espaço quadra-aula, revelaram sobre a presença, a identidade, a relação e a importância atribuída à Escola, ao Ensino Médio Noturno e à Educação Física em suas vidas cotidianas.

2.0 A Gramática Curricular da Educação Física Escolar

Na busca de se compreender profundamente os sentidos e os significados que impregnam a linguagem do corpo lúdico em movimento do aluno, do Ensino Médio Noturno, é que se construiu a primeira categoria de análise desse trabalho. Refere-se à observação, à descrição e à análise dos aspectos de ritualização da aula de Educação Física. Centraram-se as análises na interpretação dos significados simbólicos expressos e assumidos pelos conteúdos das aulas, assegurados como objeto de ensino pelo professor. Foi dividida em 03 sub-categorias denominadas de: A aula de Educação Física: a pedagogia consagrada; A Educação Física no currículo do Ensino Médio Noturno; O Futebol: a única gramática da Educação Física.

As análises deferidas nessa categoria justificam a presença dessa pesquisa no campo da educação, linguagem, formação de professores e organização escolar. Buscou-se conhecer de que maneira se caracteriza a intervenção pedagógica do professor no ensino dos conteúdos curriculares da Educação Física Escolar. Fato esse que apareceu como um dos motivos fundamentais que têm justificado a retirada total ou parcial da disciplina do currículo escolar, com a diminuição das aulas nos estabelecimentos de Ensino Básico ou sua inclusão em horários extraclasse, de forma que a descaracteriza como componente curricular da formação básica e escolarizada do aluno. Também, que sentidos ou significados estes conhecimentos sobre o corpo lúdico em movimento, ganham ou denotam para a vida daqueles corpos/alunos em formação no Ensino Médio Noturno. Assumiu-se a intenção de descortinar qual o sentido

de permanência da Educação Física, enquanto componente curricular, da formação escolar do aluno do Ensino Médio Noturno.

2.1 A Aula de Educação Física: a Pedagogia Consagrada

Para a construção dessa subcategoria a observação participante *in loco* foi de fundamental importância, pois permitiu notar os passos metodológicos de ensino, seguidos pela professora Rebeca para ministrar as aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno. Interessou-me conhecer os conteúdos ministrados e a maneira como eram ensinados e/ou apreendidos aos corpos/alunos em formação. Noutras palavras, quis ver como a atuação da professora consagra uma prática pedagógica para essas aulas: os conteúdos, os planos, a organização, a variedade de atividades, as modalidades esportivas recorrentes.

A análise aqui, centra-se na maneira que a estrutura pedagógica da aula permeia ou está permeada pelo ato criador, expresso nos processos lúdico-corpóreos, que integram professor-aluno e motivam a constituição da “gramática corporal”, sobretudo no Ensino Médio Noturno, última etapa da preparação básica desses jovens trabalhadores.

Durante o período de observação das aulas ministradas às diferentes turmas do Ensino Médio Noturno, notei que o conteúdo predileto dessas aulas era o esporte, em específico, o futebol de salão, praticado por meninos e meninas. A imagem abaixo ilustra os meninos em tempo real de uma aula, para a prática desse esporte.



Fig. 20 - Os meninos jogando futebol.

Em todas as aulas da professora Rebeca, independentemente da turma, faixa etária e/ou grau de escolaridade, a única prática corporal presente e manifesta foi o brincar de futebol, assim, confirmado pelos corpos/alunos. A insistência do futebol como único conteúdo

indicou-me pistas da estrutura metodológica da aula de Educação Física. Junto à imagem, comentários de minhas observações de mais uma aula, que mostra essa estrutura pedagógica de aula.

Vinheta Quatro:

Uma ordem quase secreta

Em continuidade a aula, a professora segura a bola no centro da quadra, já com os alunos dispostos em círculo, depois de uma corrida inicial para realizarem o alongamento. Um deles sempre inicia a sessão de exercícios. Todos colaboraram com a contagem do tempo até 10, em voz alta, a exemplo dos comandos militares ou das aulas de exercícios localizados, comuns nas academias. Parecem já saber os movimentos a serem executados. Tem-se a impressão de que há uma ordem, ali, instituída e sabida por todos.

Quanto a ritualização pedagógica da aula foi possível conhecer as diferentes fases de organização do tempo pedagógico, marcado pela corrida como atividade de aquecimento, o alongamento, a divisão dos times e o jogo de futebol. Isso levou-me a compreensão de que essa organização pedagógica da aula de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, é motivada em parte, pelo processo histórico de esportivização da própria área. Traz uma seqüência ritualizada que é impregnada de elementos constituintes do treino esportivo convencional, que enseja nessa maneira de ser e se fazer aula, uma natureza vinculada à competitividade, ao rendimento físico e à performance corporal. Outro fato, é que a aula ritualizada conforme os padrões esportivos olímpicos, tende a constituir naquilo que Bosi (1987) chama de “uma padronização e uma instrumentalização do movimento corporal que as faz perder seu teor original de enraizamento”.

As falas abaixo ilustram a estrutura pedagógica da aula de Educação Física Escolar como mostra o quadro a seguir:

Ordem	Entrevistados	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	Lembro... (...) <u>Busca a bola pra jogar.</u>
02	MARCOS/M – 20 anos	Ah! <u>A gente começa primeiro com uns movimento para aquece. Faz um exercício abdominal, é polichinelo. Pra depois começá. Aquecimento. Futebol. Depois todo mundo pra casa.</u>
03	MARIA/F – 18 anos	A primeira coisa que a gente <u>faz primeiro antes de jogar é corre em volta da quadra. Aquecimento. Depois faz tipo os jogos.</u>
04	TIAGO/M – 20 anos	<u>Antes é o aquecimento mesmo. Corre, faz polichinelo. Tive uma professora que mandava até fazê flexão, abdominal. É importante a parte ruim da Educação Física que é o aquecimento. Mais é importante porque evita da pessoa entra fria e brinca e se machuca. E, depois tem o alongamento para descansar os músculos para a pessoa não pará de uma vez. Então tem o aquecimento e aí a pessoa vai joga bola. Ai depois que terminou de jogar bola, faz o alongamento e vai embora.</u>

QUADRO 1 - A aula de Educação Física: a pedagogia consagrada.

A forma consagrada da aula que inclui aquecimento, alongamento e jogo celebra com este último um rito de passagem que marca a transição entre o preparar o corpo para jogar e o jogar em si. A regra construída para jogar é sempre a mesma. O jogo termina quando o primeiro time marcar dois gols ou quando decorerem 10 minutos. Percebi que os corpos/alunos repetem com esse rito uma prática suprema e oficial. Todos já sabem a regra e não há aluno ou professora que proponha um outro *modus operandi*. A regra parece como um fato dado e consumado entre todos.

A mesma metodologia de aula foi lembrada e descrita pelos corpos/alunos quando perguntados sobre a organização didática da aula de Educação Física no Ensino Fundamental. Pedi a eles que comentassem suas experiências com a Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, enfatizando as lembranças mais marcantes das vivências corporais, experimentadas nessas aulas. Aquilo que tinham certeza de ter sido aprendido com as aulas; como as aulas se organizavam pedagogicamente; e quais conteúdos foram ou eram ensinados nas aulas. Suspeitei que a forma de condução dessas aulas pudesse constituir num dos motivos para a não participação dos alunos nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno. Para tanto, quis saber como era a qualidade dessas experiências lúdico-corpóreas.

As experiências acumuladas nos anos do Ensino Fundamental, na maioria das vezes a Educação Física efetivou-se de forma elitista, voltada para o mais forte, o mais rápido, o mais habilidoso, produzindo como resultado uma fuga desses alunos. As atividades eram realizadas

sem se saber o porquê ou para quê. Para estes alunos, a Educação Física acabou se tornando, uma atividade sem muita contribuição para o seu crescimento pessoal.

Notei também que um dos fatores que estimula alguns alunos a optarem por não freqüentar as aulas de Educação Física se deve ao fato, que os adolescentes se encontram descontentes com os conteúdos e com a metodologia empregada pelos professores. A fala desse sujeito a seguir, registra esse desprazer:

Ah!... O conteúdo seria o mesmo. Mais não só poderia como deveria mudar, né! Para não virar aquela rotina. Para não ter que fazê sempre a mesma coisa. Porque daí, o aluno fala assim hoje tem Educação Física. Ah! Aquela mesma coisa de sempre. Agora se cada dia mudar, aí não. Vamo hoje! Vai ter tal coisa. Eu acho que incentivaria mais (BIA/F – 16 anos).

Destaco que a função pedagógica e o papel social formativo da Educação Física, na concepção dos corpos/alunos, parece se ligar à presença do esporte na escola. A disciplina aparece como responsável pelo ensino desse conteúdo. Outro aspecto relevante que aparece é a prática pedagógica do corpo/professor de Educação Física que parece ter sido internalizada como uma prática para ensino do esporte na escola. Os conteúdos quando não ensinados sob essa ótica parecem mesmo não fazer ou compor esse campo de conhecimento.

Silva e Damiani (2005) explicam que esse modelo curricular esportivista da Educação Física filia-se a uma concepção funcionalista, fundada no adestramento e na repetição dos movimentos, promovendo a disseminação de uma certa lógica instrumental no trato com o corpo. Essa dificuldade de a Educação Física se internalizar ou ganhar *status* de disciplina curricular para a formação básica e preparação para os enfrentamentos postos à vida dos homens, acompanha a sua história e a consolidação da sua autonomia e legitimidade no campo escolar. Essas mesmas autoras mencionam que a Educação Física “Historicamente, vem aliando-se aos vários interesses militarizantes, esportivistas, medicalizantes, dentre outros” (SILVA e DAMIANI, 2005). Derivam daí as dificuldades em contribuir efetivamente com a vida em sociedade.

Ao desconhecer ou não reconhecer as múltiplas caracterizações e usos das práticas corporais na atualidade, “dentro” e “fora” da escola, a Educação Física contribui em grande medida para a reprodução do funcionamento e oferecimento das práticas culturais do corpo em movimento, com um serviço sob a lógica de um mercado massificador de um padrão cultural de corpo, que se legitima com base num discurso de saúde e exercício físico numa

relação direta que rejeita cegamente as análises sociais mais amplas da repercussão desses modos de lidar e viver o corpo sobre a constituição da identidade dos indivíduos.

Esses aspectos fundamentam e justificam a necessidade do afirmamento da perspectiva de uma práxis renovadora no campo da Educação Física Escolar, que se encaminha na superação da resistente “(...) concepção funcionalista de trato com o corpo e da lógica instrumental que prevalece nas práticas corporais contemporâneas” (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 25). Ou seja, que estrutura “(...) possibilidades pedagógicas que evitem a lógica da reprodução de modelos e padrões bastante difundidos pelas chamadas metodologias do treinamento” (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 25).

2.2 A Educação Física no Currículo do Ensino Médio Noturno

Notei que os alunos não reconheceram a Educação Física como uma área do conhecimento que tematiza o ensino das manifestações da cultura corporal de movimento, como dimensões da linguagem do corpo que se efetiva pela vivência das práticas corporais. Há uma presença de concepção por parte desses alunos que não os leva a perceber uma função específica para a disciplina. Ou quando muito, o papel da Educação Física na Escola, no Ensino Médio Noturno, se restringe a jogar bola.

Os depoimentos a seguir, do quadro 2, mostram como os alunos sugerem mudanças no quadro de Educação Física que eles têm.

Ordem	Entrevistados	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	O conteúdo seria o mesmo. Poderia, né. <u>Mais não só poderia como deveria mudar, né!</u>
02	MARCOS/M – 20 anos	O que deveria tê... <u>Eu acho qui mais aquecimento</u> , aquece mais antes de começa o jogo. Antes e depois porque ai você acaba de joga, joga futebol, e ai você não aquece, esfria vem a dor.
03	MARIA/F – 18 anos	<u>Aquece primeiro, depois faz tipo os jogos.</u>
04	TIAGO/M – 20 anos	Na aula de Educação Física, além de ser uma aula que ajunta mais, de bastante contato, fica mais...o pessoal. Aprende a trabalhar mais em conjunto. Além disso, <u>aqui é joga bola mesmo</u> . É ensina como se joga mesmo essas coisas... <u>Tipo, que não deve joga antes de se aquece isso aí, para o caso se prevenir e não se machucar na hora do esporte.</u>

QUADRO 2 - A Educação Física no currículo do Ensino Médio Noturno.

Em contraposição, à perspectiva da cultura corporal de movimento, essa pesquisa identificou a Educação Física manifesta no Ensino Médio Noturno como uma prática de exercícios físicos, da ordem do treinamento esportivo, fertilizada por uma concepção de cunho biologicista.

Os dados encontrados na pesquisa permitiram compreender que a inadequação e a insuficiência, marcas dessa Educação Física, enquanto elemento do currículo do Ensino Médio Noturno, parecem estar vinculadas a uma desconsideração das questões subjetivas e culturais que constituem as práticas corporais. Falta referência a uma importância do acesso ao conhecimento e da interação social permitidas em suas vivências. Pude identificar com a pesquisa feita uma perspectiva deficiente de Educação Física que não consegue atrair, manter, constituir e ampliar a adesão dos alunos, principalmente, daqueles que mais necessitam, salvo outros juízos, como um direito social.

Por tudo isso, resta a certeza de que a forma como a Educação Física vem sendo ensinada e apreendida no contexto da escola, sob a lente do esporte competição, em nada tem contribuído para o enraizamento de uma “gramática dos conhecimentos e saberes corporais” pelos corpos/alunos. O problema parece residir na forma metodológica desse ensino que se liga a objetivos diversos mas que não auxiliam na compreensão do corpo pelo sujeito e suas necessidades. Tanto quanto aos conteúdos que ensina que parecem ser destituídos de significados e sentidos para a vida “fora” da quadra.

Para Silva e Damiani (2005, p. 22) o cuidado de si, no bem-estar, na auto-estima, sociabilidade e ludicidade, elementos fundamentais da experiência humana possibilitados pelas práticas corporais e que devem estar voltados aos interesses de emancipação social, devem constar da matéria de qualquer currículo escolar. Em se tratando, da Educação Física poderia estar aí o seu papel, que tome assento no currículo escolar, com base numa concepção de corpo e movimento, na perspectiva de práticas corporais, tal como defendida por Silva e Damiani

Para além do direito legal, as práticas corporais representam uma possibilidade fundamental para a educação, o lazer e para a manutenção da saúde. Mais do que isso, possibilitam o desenvolvimento da condição de humanidade, dado que o gênero humano mais do que a espécie humana, permanece constituindo-se a partir de um conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 23).

A perspectiva de tomada da Educação Física no sentido de campo que resguarda e tematiza o ensino das práticas corporais, inspira um outro tipo de organização metodológica e curricular da aula. Um outro modelo pedagógico de aula e trato com os conteúdos do corpo lúdico em movimento, difere daquilo que se observou na escola-campo de pesquisa, marcado pela exclusividade do esporte, da divisão de gênero nas aulas e da desvalorização dos conhecimentos culturais e sociais que estão impregnados às práticas corporais, em favor, de uma “cega” militarização performática dos corpos, estar por acontecer. Para tanto é necessário pesquisas que se preocupem em fazer as denúncias necessárias, consistentes e responsáveis, que apontem saídas para dificuldades como essas, se é que nos queremos ocupar esse “espaço perdido”, pela área, no Ensino Médio Noturno.

2.3 O Futebol: a Única Gramática da Educação Física

Um outro importante aspecto observado e tratado pela professora como a forma absoluta de ser e estar da Educação Física, na Escola Média Noturna, é o futebol. Foi possível identificar que a identidade curricular da área confunde e restringe-se ao jogar futebol nas aulas. O jogo de futebol apareceu como a prática corporal que agrega e monopoliza os interesses dos alunos que freqüentam o Ensino Noturno. A vinheta abaixo conta como ocorre essa monopolização:

Vinheta Cinco:

A primeira aula: o futebol

Chego à escola, às 21 h, e dirijo-me à sala da coordenação pedagógica para aguardar o início da aula de Educação Física, das turmas dos primeiros anos, do Ensino Médio Noturno. A professora Rebeca chega e avisa-me que logo iniciará a aula. São 22:15 h de uma segunda-feira. Na espera, sentada na arquibancada da quadra, observo e registro tudo aquilo que vejo e percebo. A professora faz a chamada. Os alunos aparecem aos poucos já com a bola de futsal a tiracolo. Forma-se um grupo em torno da professora que continua a chamada. Logo depois, os alunos se dirigem ao centro da quadra e dão início a um bate-bola descompromissado entre eles. A professora pede que realizem o aquecimento, correndo cinco voltas em torno da quadra. Então, ela se dirige a mim e diz: “Esse noturno é um caos! Se você vem como uma bola de Basquete ou Vôlei, não fica nenhum aluno para a aula”. Ela me conta que num dia qualquer trouxe uma bola e uma rede de Vôlei e apenas dois alunos ficaram para a aula.

Neste cenário o futebol aparece como um fator de identidade, que gera um sentimento de grupo aos alunos que freqüentam as aulas e implica no estabelecimento de uma rede de relações sociais, “fora” e “dentro” da quadra e da escola, portanto, assume outras dimensões e outros significados para a turma.

As observações das aulas tornaram possível identificar que essa prática surgiu entre os alunos como a possibilidade de brincar, de exercitar o corpo, de transcender à realidade, o que me parece, de longe, feitas com muito prazer. É só isso que eles desejam: ter o espaço-tempo da aula para se exercitar pela via do Futebol, ou pelo jogo de bola como eles gostam de dizer. O quadro a seguir traz uma mostra de como esses alunos parecem “dominados” pela bola.

Ordem	Entrevistado	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	Brinca? Ai eu gosto... Ai joga vôlei. Mais, mais o futsal.
02	MARCOS/M – 20 anos	Eu? Ah! Faço. É difícil mas de vez em quando joga um futebol no final de semana.
03	TIAGO/M – 20 anos	Jogo bola todo domingo. Jogava bola a semana inteira na escola e no domingo no campo.
04	JOSÉ/M – 19 anos	Depende da brincadeira. No final de semana eu vou joga bola ali na quadra. Os colegas chama assim. Ai direto eu vou joga bola na quadra, na quadra da Vila Nova. Eu tô em casa parado.
05	SARA/F – 17 anos	É gosto de brinca(...). Vai tentando fazê um vôlei, um futebol, queimada. Ta começando agora, dia de domingo. A gente se reúne para joga.
06	PEDRO/M – 15 anos	Hum... Gosto. Eu não gosto de fazer as coisas competindo não. Brinca tem uns que quando perde uma brincadeira acha ruim. Para mim brinca é se diverti. Futebol pra mim é um brinca.
07	ANA/F – 15 anos	É bom, as vezes. Ah! Em parte joga é sim.
08	LUCAS/M – 17 anos	Gosto. É na educação física é um brinca e não brinca, porque a gente vai aprende e na mesma hora tá distraindo. Chega ali distrai. Vem do trabalho com a cabeça preocupada. Chega ali vai distrai.

QUADRO 3 - O Futebol: a única gramática da Educação Física.

Deve-se registrar que outras práticas corporais, mesmo que em menor proporção, ocorrem nessa localidade, também com um sentido lúdico. Isso foi possível identificar quando se observou o fascínio de diversos alunos e professores pelo brincar ou jogar ping-pong na escola-campo. Como também, na ocasião em que fotografei os adolescentes dessa localidade jogando “Bet” no espaço da rua, e uma outra rua invadida por uma tabela de basquete.

Esses são aspectos que levam a indagar: Será que os alunos do Ensino Médio Noturno não desejam vivenciar e aprender outras práticas corporais, do domínio da Educação Física, possíveis de serem trabalhadas como conteúdos curriculares nas aulas?

Contudo, verificou-se que a presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno liga-se à prática do futebol no contexto da aula que apareceu como consequência da crença do professor, na escolha do conteúdo exposto, por um discurso de ordem que culpabiliza o aluno e apresenta o professor como vítima indefesa da hegemonia da cultura futebolística. Por outro lado, percebeu como a presença do futebol representa as marcas da cultura da vida local, na qual, esta prática corporal é valorizada e percebida como elemento componente da própria identidade do sujeito naquela comunidade. O que apontou ser a “gramática do corpo” apreendida pelo corpo do aluno dessa escola/comunidade em virtude não só pela ação da cultura local, mas pela falta de compromisso pedagógico da Educação Física Escolar com o ensino dos demais conteúdos da cultura corporal.

3.0 A Presença da Educação Física na Escola

A fim de identificar, conhecer e compreender as formas manifestas de linguagem corporal, que compõe o currículo da Educação Física, no Ensino Médio Noturno. Com base nas dimensões de um corpo que “(...) aprende e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada que o ensina. E, no que ensina o corpo, nele se expressa: no andar, dormir, dançar (...)” (MAUSS, 1974). Portanto, considerando a linguagem enquanto expressão e comunicação da cultura apreendida no corpo sobre as maneiras de ser, de agir, de pensar e de se relacionar consigo mesmo e o outro, tomada como produto do processo de educar os corpos/alunos, no contexto da aula de Educação Física, no Ensino Médio Noturno. Questão esta que necessariamente perpassa e enseja uma intervenção pedagógica do corpo/professor. Viu-se que era preciso sondar e conhecer: Quem são e como são esses corpos/alunos? Como definem e conceituam a Educação Física? Qual o papel didático-pedagógico e curricular da Educação Física Escolar? Qual a função sócio-educativa da Educação Física na escola? Qual a relação estabelecida entre os conhecimentos apreendidos na Educação Física e a inserção e aplicação efetiva no cotidiano extra-escolar?

Em função dos aspectos levantados, foram compostas e sistematizadas as seguintes subcategorias de análises: Os sentidos da Educação Física expressos pelos corpos/alunos do Ensino Médio Noturno; Serventia da Educação Física no cotidiano dos corpos/alunos do

Ensino Médio Noturno; As lembranças das aulas de Educação Física na escola; A importância social do Ensino Médio Noturno.

A presença da Educação Física foi analisada a partir do pressuposto de que se insere como um componente curricular obrigatório da Educação Escolarizada, assim definido na LDBEN, nº. 9.394/96. O que significa que como as demais outras áreas do currículo escolar, deve garantir respostas as seguintes indagações: Para quê? Como? Por quê? Deve estar e se fazer presente no currículo do Ensino Médio Noturno e/ou compor o Projeto Político Pedagógico da escola.

Valeu-se da consideração de que qualquer intervenção que se faça em favor da implementação do currículo e projeto de ensino em função da melhoria da qualidade da Educação Básica, “(...) não pode prescindir do conhecimento de representação que os professores já têm sobre seu trabalho relacionando-os às propostas curriculares oficiais” (FERRAZ e MACEDO, 2001, p. 83). Muito menos do aluno, entendido como o corpo que ali na escola, aprende práticas culturais de uma determinada sociedade, que irão influenciar a constituição da sua identidade pessoal e coletiva e seu modo de viver em comunidade, em específico, em relação ao significado do uso da linguagem corporal lúdica em movimento.

O ser do professor e do aluno são explicados por Rios (2005, p. 25) como dotados de caráter histórico, que ganham significado exatamente no contexto da cultura e da sociedade. São criados com base nos valores cunhados pelos homens em cada época e lugar.

Para tanto, se analisou a qualidade aliada à competência da presença da Educação Física, como componente do currículo da Educação Básica. Para além daqueles discursos que são permanentemente reproduzidos, por vezes, em eventos pedagógicos como cursos, seminários, congressos e outros do gênero, e que no contexto da escola ou das aulas são sentidos e repercutidos, principalmente, por meio dos documentos de orientação curricular e didática publicados pelo Ministério da Educação, antes e após a data de promulgação da LDBEN, nº. 9.394/96. Em síntese esses discursos, desde tempos remotos, defendem a importância da Educação Física na formação educacional escolarizada da pessoa. Contudo, sem muito bem dizer: Para quê? Como? Por quê?

O termo qualidade e competência foram emprestados de Rios (2005). Pimenta (2001) ao comentar o trabalho de Rios (2005) conclui que a autora “(...) contrapõe-se às orientações de políticas vigentes em nosso país, pelos conceitos de competência, no singular, e o de qualidade em direção oposta à da ‘qualidade total’, na medida em que amplia nosso olhar para as questões da ética e da estética da docência” (PIMENTA, 2001, grifo da autora apud. RIOS, 2005, p. 13).

Rios (2005, p. 19) informa que o núcleo da sua reflexão é a formação e a prática dos educadores e a necessidade de pensá-la, fazendo recurso a uma perspectiva crítica. Há que se problematizar os aspectos que envolvem as dimensões do ensino escolar no esforço de melhoria da qualidade e competência do trabalho docente.

Essa autora denuncia que “Um olhar crítico vai revelar que a questão da qualidade na educação se encontra reduzida, na perspectiva da Qualidade Total e em várias outras abordagens que encontramos hoje nas escolas” (RIOS, 2005, p. 21). Enfatiza que é inquestionável que se necessita de uma educação de qualidade. Para tanto, deve-se questionar qual o significado que se dá à qualidade, pois esse é um conceito que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de interpretações.

Também explica que comumente utiliza-se o conceito de qualidade como se ele resguardasse em si uma conotação positiva, “(...) dizemos que algo é de qualidade querendo dizer que é bom” (RIOS, 2005, p. 21). Muitas vezes, não nos damos conta de que “Há boa e má qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos” (RIOS, 2005, p. 21). Propõe então, qualificar a qualidade e refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa ao conjugar-se com a dimensão da competência.

A articulação dos conceitos de competência e qualidade permite um alargamento da compreensão desses conceitos. A ação competente vai se definir como uma ação de boa qualidade. A qualidade se revela no trabalho competente aponta para novas dimensões aí presentes (RIOS, 2005, p. 21).

Rios (2005, p. 21) esclarece que sua acepção sobre a competência difere do modo como se emprega hoje, o termo competências, no plural, para indicar habilidades, capacidades e saberes, que devem ser desenvolvidos no processo educativo do aluno ou na formação profissional docente, defendido por autores como Perrenoud (1997), Ropé & Tanguy (1997), Fazenda (1998) e Brasil/MEC (1999).

Afirma ainda que, “Venho defendendo a idéia de que a competência pode ser definida como *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. Isso se revela na articulação de suas dimensões técnica e política, mediadas pela ética” (RIOS, 2005, p. 23, grifo da autora).

Traz à luz em seus trabalhos a perspectiva estética, que diz respeito à presença da sensibilidade, da beleza no trabalho, um componente que se articula organicamente com os demais.

A dimensão estética se articula, pois, às demais dimensões do trabalho docente. Levá-la em conta é uma exigência da reflexão que se faz com a intenção de aprimorar aquele trabalho. É nessa medida que se pode afirmar que o trabalho que realizamos como professores terá significação de verdade ser for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que fazemos bem, *do ponto de vista técnico-estético*, e um trabalho que faz bem, *do ponto de vista ético-político*, a nós e àqueles a quem o dirigimos (RIOS, 2005, p. 24, grifo da autora).

Conclui que “(...) a ação docente competente, portanto de boa qualidade, é uma ação que *faz bem* – que, além de ser eficiente, é boa e bonita. O ofício do ensino deve ser um espaço de entrecruzamento de *bem e beleza*” (RIOS, 2005, p. 24, grifos da autora). Avança-se em direção de uma perspectiva da construção de uma prática educativa de boa qualidade, criadora de possibilidades de intervenção crítica e feliz dos homens e mulheres na sociedade. Portanto, que garanta a articulação constante da teoria com a prática, ao fundar a ação na reflexão tornando-a mais significativa. Induz a compreender que o papel da escola é possibilitar escolhas, mas não se reduzir a uma única escolha, uma única possibilidade.

Certos dos aspectos mencionados, contrapõe-se ainda, às perspectivas que repetitivamente justificam a presença da Educação Física no currículo da Educação Básica por ser um reconhecido campo científico ou de conhecimento, ou que inicia a prática esportiva, ou por permitir a vivência de atividades corporais do mundo do lazer e da recreação.

Tal como Castellani Filho (2005, p. 15) entende-se que “Esporte e Lazer são tidos como práticas corporais, traduzidos como atividades humanas construídas historicamente com a intenção de dar respostas às necessidades sociais, identificadas pelos que fazem a história do seu tempo a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente”.

Essas duas dimensões são aspectos que sem dúvida devem ser garantidos não só aos alunos do Ensino Médio Noturno, mas aos homens como um todo, por fazerem parte da vida e do estar presente no mundo. Contudo, não se esgotam em si, ou isoladas ou juntas assumam uma relevância tal, pela qual se possa justificar a presença da Educação Física no currículo da Educação Básica. É preciso que conjuguem ou atrelem-se às dimensões curriculares e pedagógicas a serem reconhecidas pelos alunos como importantes ou fundamentais por serem aplicáveis à vida cotidiana. A exemplo das possibilidades que a Educação Física representa para o desenvolvimento de uma linguagem e expressão corporal, ou seja, para a manifestação cultural do corpo.

A análise dos dados contidos nessa categoria permitiu perceber os aspectos que influenciam o modo de presença da Educação Física, no currículo explícito e implícito do

Ensino Médio Noturno, dotando-lhe de determinada face pedagógica. Como essa presença tem servido para atingir os objetivos de ensino expressos nos documentos nacionais curriculares e naqueles específicos da escola que apontam as metas a atingir com a formação do aluno no Ensino Médio Noturno. E, a identidade curricular da área compartilhada por professores e alunos, o que levou a identificar a compreensão que os mesmos têm sobre sua importância e preservação no currículo escolar.

3.1 Os Sentidos da Educação Física Expressos pelos Corpos/Alunos do Ensino Médio Noturno

Iniciou-se o processo de sondagem sobre o modo de presença da Educação Física no currículo do Ensino Médio Noturno, a partir da investigação do papel atribuído e compartilhado pelos sujeitos da pesquisa sobre a tarefa ou a função social e educacional da Educação Física Escolar e sua inserção e aplicação efetiva no cotidiano. Essa ação permitiu enxergar “pistas” e “indícios” do modo como a área tem se configurado efetivamente no cenário escolar, ou seja, que sentidos o corpo em movimento tem assumido no interior das práticas educativas escolares.

Primeiro, se inquiriu os corpos/alunos sobre o que significava ou o que eles acreditavam ser ou se remeter a Educação Física, e de que forma faz sentido e está presente em suas vidas. Os corpos/alunos conceituaram os diversos sentidos e usos da Educação Física na escola, conforme falas abaixo:

Ordem	Entrevistados	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	Agora você me pegou, hein! <u>Joga bola, né. Esporte. Essas coisas... Acho que sim. É. Porque eu aprendi assim...é que é muito importante a gente fazê exercício, né! É que o exercício é muito importante para o corpo da gente.</u> É muito importante o alongamento, essas coisas. Tem muita coisa que eu não sabia assim... que fazendo aula de Educação Física eu aprendi.
02	MARCOS/M – 20 anos	Para mim? Ai... Você meu apertou. <u>É uma disciplina... Ah! Que trabalha mais na área do esporte.</u>
03	MARIA/F – 18 anos	(Pensativa) O que é Educação Física? (pensa mais um pouco). <u>Os jogos de esporte.</u>
04	TIAGO/M – 20 anos	Para mim é igual eu falei, para mim é <u>joga bola. Quando eu falei em Educação Física, eu falei em jogar bola. A Educação Física envolve tudo que mexe com o corpo.</u>
05	LIA/F – 16 anos	<u>Exercita o corpo.</u>
06	JOSÉ/M – 19	O que é? <u>É uma forma de manter uma vida mais</u>

	anos	<u>saudável</u> , assim né. Assim não ficá sem fazê nada, fica parado. É isso.
07	SARA/F – 17 anos	O que é Educação Física para mim... <u>Ninguém pensa nela como disciplina</u> . Assim vamo lá jogá, né. <u>Pensa mais no jogo do que na disciplina</u> .
08	ELIAS/M – 19 anos	É tudo... <u>é educar o corpo</u> .
09	PEDRO/M – 15 anos	<u>Joga futebol</u> (risos). E num tem outra Educação Física. Tem espaço tem que nem vôlei, basquete. <u>Mas como é moleque, quê mais corre com a bola, joga futsal</u> .
10	CLARA/F – 15 anos	Ai...(pensativa). Educação em si mesma? <u>Movimento, jogos</u> .

QUADRO 4 - Os sentidos da Educação Física expressos pelos corpos/alunos do Ensino Médio Noturno.

Os corpos/alunos disseram das várias linguagens aprendidas pela Educação Física “dentro” e “fora” na escola. Ora entendida como movimento,

Ai...(pensativa). Educação em si mesma? Movimento, jogos (CLARA/F – 15 anos).

Ora como exercício físico importante para a saúde ou a vida saudável do corpo, conforme falas 1, 5 e 6:

Agora você me pegou, hein! Joga bola, né. Esporte. Essas coisas... Acho que sim. É. Porque eu aprendi assim...é que é muito importante a gente fazê exercício, né! É que o exercício é muito importante para o corpo da gente. É muito importante o alongamento, essas coisas. Tem muita coisa que eu não sabia assim... que fazendo aula de Educação Física eu aprendi (BIA/F – 16 anos).

Exercita o corpo (LIA/F – 16 anos).

O que é? É uma forma de manter uma vida mais saudável, assim né. Assim não ficá sem fazê nada, fica parado. É isso (JOSÉ/M – 19 anos).

Percebeu-se uma visão higienista de educar o corpo por meio do movimento corporal ou do exercício físico, que possibilitou entender que se mantém enraizado um modelo tradicional de Educação Física Escolar, denominado de biomédico ou médico-higienista. Os riscos desse fato resumem-se na questão de que o modelo biomédico mostrou-se reducionista no trato como o corpo e com as práticas corporais, pois produz uma certa “coisificação” ou “instrumentalização” do corpo para atingir outros fins, alterando a condição de sujeito para a de objeto no processo de educação e saúde. Para Fraga (2005) processa-se na atualidade “Um

novo higienismo que estaria funcionando, muito mais, ao nível da informação do que na alteração efetiva da forma ou do estilo de vida” (FRAGA, 2005).

Para alguns entrevistados o conjunto de conhecimentos e a própria definição ou conceituação do campo da Educação Física como disciplina do currículo escolar ou a sua presença em outros espaços, nos quais é vivenciada, se liga de alguma forma à prática esportiva e ao jogo na forma institucionalizada e oficial de esporte, como pode ser percebido nas falas abaixo:

Para mim? Ai... Você meu apertou. É uma disciplina... Ah! Que trabalha mais na área do esporte (MARCOS/M – 20 anos).

(Pensativa) O que é Educação Física? (pensa mais um pouco). Os jogos de esporte (MARIA/F – 18 anos).

Para mim é igual eu falei, para mim é joga bola. Quando eu falei em Educação Física, eu falei em jogar bola. A Educação Física envolve tudo que mexe com o corpo (TIAGO/M – 20 anos).

Joga futebol (risos). E num tem outra Educação Física. Tem espaço tem que nem vôlei, basquete. Mas como é moleque, quê mais corre com a bola, joga futsal (PEDRO/M – 15 anos).

O fenômeno social denominado de esporte é explicado por Bracht (1997, p. 95). Para o autor “O esporte moderno desenvolve-se a partir do século XVIII em estreita relação com o desenvolvimento da sociedade capitalista inglesa”. Constitui-se fundamentalmente a partir de atividades do âmbito do divertimento das classes dominantes no seu tempo livre e dos jogos populares. A expansão e o desenvolvimento do esporte aconteceu tendo por pano de fundo o processo de modernização industrial, implementado no século XIX e XX. São incorporados ao esporte diversos elementos característicos da sociedade moderna industrial, como: orientação para o rendimento e a competição; a cientifização do treinamento; a organização burocrática; a especialização de papéis; a pedagogização e o nacionalismo. E conclui que,

Esta forma de prática corporal, com estas características, ou seja, orientado para o rendimento e a competição, vai expandir-se a partir do século XIX para o continente europeu e vai transformar-se ao longo do século XX no conteúdo hegemônico da cultura corporal de movimento ao nível mundial (BRACHT, 1997, p. 48).

Notei pelas falas dos corpos/alunos que a definição do papel curricular, didático, formativo e educativo da Educação Física Escolar, na escola-campo, também se mantém

ligado aos exercícios físicos e à prática esportiva e ao ensino de algumas poucas modalidades de esportes olímpicos nas aulas, justificados em função de uma idéia de saúde ou de esporte como valor social. O que afirma, a influência perene da esportivização sobre o modo de ensinar, aprender e lidar com a Educação Física na escola historicamente construída e enraizada às práticas de ensino nesse campo. Expressão de um modelo de currículo marcado pela aptidão física do corpo, fato este que sobressaiu nas falas de TIAGO (M – 20 anos) e BIA (F – 16 anos), ao dizerem que a aula de Educação Física é de cunho estritamente prático e que quando proposta de forma teórica é assim produzida a serviço das noções da prática esportiva.

A Educação Física envolve tudo que mexe com o corpo ((TIAGO/M – 20 anos).

A aula teórica é em parte e em outra não. É educação física porque estuda o jogo, mas tem que exercita o corpo na educação física, é muito importante o exercício (BIA /F - 16 anos).

As observações no campo de pesquisa contribuíram para confirmar a realidade prático-esportiva da aula de Educação Física. Apesar do Plano de Ensino da professora Rebeca que foi analisado e os discursos reproduzidos e defendidos na instituição de ensino e pelos agentes de ensino, não querer reconhecer claramente esse fato ou tentar camuflar essa realidade pedagógica.

A vinheta abaixo denuncia essa realidade:

Vinheta Seis:

A sala de aula da Educação Física: a quadra

Mais uma aula de Educação Física do Ensino Médio Noturno começa. Hoje é dia dos meninos dos primeiros anos. O espaço pedagógico, utilizado pela professora Rebeca e os alunos, é a quadra poliesportiva. O conteúdo de mais uma aula é o esporte. Presente sempre e sempre até o momento.

A imagem abaixo serve para ilustrar a sala de aula da Educação Física, no Ensino Médio Noturno.



Fig. 21 - A aula de Educação Física no Ensino Médio Noturno.

Silva e Damiani (2005, p. 21) identificam ainda que no contexto atual há um crescente processo de esportivização das práticas corporais, especialmente daquelas mais tradicionais provenientes da cultura popular. E concluem que “(...) a esportivização é uma contra-face, neste âmbito da cultura, do processo de espetacularização que ocorre em outras manifestações culturais e que, em grande medida, está vinculada à transformação destas manifestações para a forma de mercadoria”. Esse fato indica que há uma tendência no contexto escolar à reprodução acrítica dos objetivos e do modelo de esporte competição, mencionado por Bracht (1997) e da lógica midiática processada pelos meios de comunicação, que o divulga e faz dele uma mercadoria a ser consumida nas aulas de Educação Física, conforme entendem Silva e Damiani (2005).

Neto *et all* (2004, p. 119) situam historicamente que “No fim da década de 1960, com a internacionalização do mercado, do advento do esporte - como um fenômeno de massas - e a instituição do governo militar no país é realizada a Reforma Universitária de 1968 (...) na qual se propõe um novo currículo”, para os Cursos Superiores em Educação Física. Estes novos profissionais da Educação Física deveriam aprender pedagogicamente a trabalhar com o currículo da Educação Física Escolar para o Ensino Básico brasileiro na perspectiva do ensino dos esportes e da aptidão física.

Borges (1998) explica que se procedeu “(...) a tecnização da educação e da educação física, no sentido de uma racionalização despolitizadora, que visava a um maior rendimento educacional e esportivo” (BORGES, 1998, p. 28). E que ainda hoje parece imperar nas práticas e nos currículos da Educação Física ensinada na escola e no “chão” das quadras esportivas nas escolas brasileiras. O que induz a pensar a “gramática da área” como sinônimo de exercício físico & esporte na Escola Média Noturna. Portanto, que se mantém atrelada a

um modelo de educação do corpo baseado no saber-fazer e na prática do movimento corporal, que não contribui para levá-la ao *status* de disciplina.

Tal como, ao exemplo das incertezas de Carneiro (2006)

Realmente, algumas dúvidas e desconfiças se fazem presentes com a volta da obrigatoriedade da Educação Física no ensino noturno. Ou a Educação Física continua sendo vista e interpretada como uma atividade que tem por objetivo desenvolver a aptidão física dos alunos, como acontecia em outros tempos, ou de fato a Educação Física é considerada uma disciplina que não apresenta o mesmo *status* que as demais na escola.

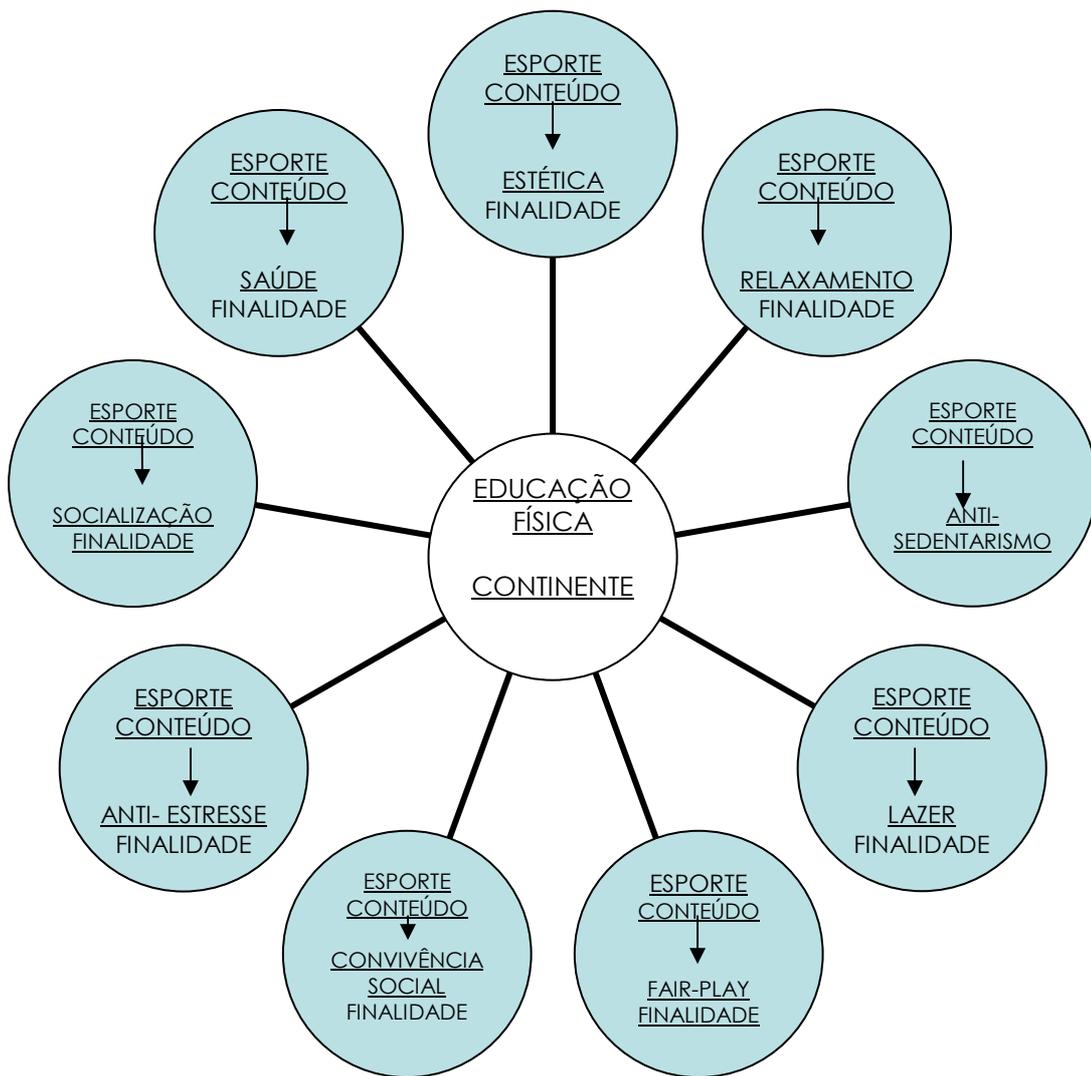
Para alguns entrevistados, como mostra a fala a seguir, essa idéia de Carneiro (2006) se confirma na mesma compreensão do que venha a ser a Educação Física nesse espaço

O que é Educação Física para mim... Ninguém pensa nela como disciplina. Assim vamo lá jogá, né. Pensa mais no jogo do que na disciplina (SARA/F – 17 anos).

3.2 Serventia da Educação Física no Cotidiano dos Corpos/Alunos do Ensino Médio Noturno

O fato dos corpos/alunos, tão pouco terem conseguido conceituar e estabelecer relações entre o seu conviver diário e a aplicação efetiva da Educação Física, num nível que se pudesse verificar uma apreensão mais acurada dos sentidos e significados da linguagem lúdica do corpo em movimento e da vida em sociedade, nos inspirou para uma investigação mais profunda sobre a função ou a serventia desses conhecimentos corpóreos em seu cotidiano.

O diagrama abaixo resume os dados encontrados:



Em relação à função da Educação Física na escola ficou claro que a disciplina tem um conteúdo especial que é o esporte “enxergado” pelos alunos. O esporte serve e assume diversas finalidades como ilustra as falas abaixo:

Ordem	Entrevistados	Respostas
01	MARCOS/M – 20 anos	Ah! Pra monte de coisas. <u>Influencia, porque antes de eu começá a trabalha eu aqueço. Um pouco pra saúde.</u> Assim, a relaxar os músculos pra depois você fazê alguma coisa assim. Você já deita mais relaxado. <u>Relaxar mais os músculos.</u> É porque muitas vezes dá câimbra quando você ta dormindo. Então, fazê um aquecimento, fazê um esporte.
02	MARIA/F – 18 anos	Eu aprendi que <u>fazê exercício é bom pra saúde.</u>
03	TIAGO/M – 20 anos	É, e eu não faço outra coisa. Não faço academia, nada assim pra não engordar. Então, o negócio é jogar bola mesmo.
04	SARA/F – 17 anos	É porque isso dá um incentivo para você procurá fazê um esporte, né. <u>Que vai sim te ajuda porque você não pode ter uma vida sentado o tempo inteiro. Vai ajudá a você toma algumas decisões na vida também.</u>
05	PEDRO/M – 15 anos	Ah! Por exemplo <u>para gente ter melhor preparo físico, né.</u> E não se arrepende depois, na quando fica a gente tive uma pessoa mais idosa, não tê problemas de culuna, é de cardíaco, respiratório, essas coisas. <u>É com a Educação Física a gente pode ter mais amigo, amigo fora da escola, preparo físico.</u>
06	CLARA/F – 15 anos	Sim. <u>Para eu espera minha vez, sabe não ser tão apressada.</u> É porque eu já me tocava, eu xingava e hoje não já sou mais calma.
07	LUCAS/M – 17 anos	Pra desenvolver... um pensamento, nosso corpo, tudo. <u>Eu aprendia respeitar os outros.</u> Ali tem que mostrar a sua educação.
08	RAQUEL/F – 18 anos	Claro. É sim porque o pessoal trabalha o dia inteiro, então é uma forma, <u>uma certa maneira deles encontra os amigos, fazê um exercício para desestressa, para diverti.</u>

QUADRO 5 - Serventia da Educação Física no cotidiano dos corpos/alunos do Ensino Médio Noturno.

A grande maioria dos corpos/alunos entrevistados disse que a Educação Física mantém uma relação com suas vidas diárias. Apesar desse reconhecimento viu-se que os entrevistados emitiram em seus discursos motivos e argumentos que têm sido utilizados para justificar a importância da Educação Física na escola e na sociedade, em função, ora de uma idéia de esporte e exercício corporal, ora de preparo físico destinado à saúde, conforme falas abaixo:

Ah! Pra monte de coisas. Influencia, porque antes de eu começá a trabalha eu aqueço. Um pouco pra saúde (MARCOS/M – 20 anos).

Eu aprendi que fazê exercício é bom pra saúde (MARIA/F – 18 anos).

É porque isso dá um incentivo para você procurá fazê um esporte, né. Que vai sim te ajuda porque você não pode ter uma vida sentado o tempo inteiro (SARA/F – 17 anos).

Ah! Por exemplo para gente ter melhor preparo físico, né. E não se arrepende depois, na quando fica a gente tive uma pessoa mais idosa, não tê problemas de culuna, é de cardíaco, respiratório, essas coisas (PEDRO/M – 15 anos).

Ora motivada pela idéia de beleza estético-física do corpo, conforme narrativa de TIAGO (M – 20 anos):

É, e eu não faço outra coisa. Não faço academia, nada assim pra não engordar. Então, o negócio é jogar bola mesmo (TIAGO/M – 20 anos).

E, ora como uma possibilidade de mudança de comportamentos pessoais através da aquisição de valores sociais, morais e éticos da ordem do jogo/esporte, conforme falas de:

Vai ajudá a você toma algumas decisões na vida também (SARA/F – 17 anos).

Sim. Para eu espera minha vez, sabe não ser tão apressada. É porque eu já me tocava, eu xingava e hoje não já sou mais calma (CLARA/F – 15 anos).

Pra desenvolver... um pensamento, nosso corpo, tudo. Eu aprendia respeitar os outros. Ali tem que mostrar a sua educação (LUCAS/M – 17 anos).

A relação esporte, exercício físico, saúde e boa forma física podem vir a acontecer em função de diversos fatores. Dentre eles, destaca-se o papel decisivo da mídia que por constituir-se um canal de excelência na comunicação social reproduz e veicula a idéia de uma Educação Física como “palco” do esporte e dos esforços físicos, necessários à melhoria da performance física, tanto no trato com a saúde e com a estética corporal de um modelo-padrão a ser alcançado. Exemplo disso são os programas televisivos, principalmente aqueles destinados ao público jovem, que trazem a imagem do professor de Educação Física com um corpo malhado ou “marombado”, que gosta de esportes radicais e que é sempre o campeão. Outros muitos são os comerciais de diferentes produtos e marcas que sempre trazem a tônica do esporte competição e das formas e medidas físicas ideais. Esses são elementos gerados

pela chamada “indústria cultural” que celebra um modo “certo” e determinado de viver as práticas corporais na atualidade com base num modelo estereotipado de beleza física.

Silva e Damiani (2005, p. 19) explicam que tais modelos têm sido colocados e grandemente explorados pela mídia, como um culto ao corpo que gera “necessidades” no campo das relações com as práticas corporais. O exercitar-se passa a ser um dever, uma obrigação que descaracteriza a sua condição de gratuidade que se liga de uma forma ou de outra à vivência do lúdico. Essas mesmas autoras observam que na contemporaneidade, vemos a Educação Física e as Ciências do Esporte, apontando procedimentos e resultados generalizantes, muitos deles servindo de modelo, de critérios para que as práticas corporais, especialmente, as esportivas, sejam legitimadas por equipes, times, grupos, entre outros.

O que se faz na realidade da aula é um mal esporte, uma má orientação para saúde e uma má formação no campo das práticas corporais. Não ensina aos corpos/alunos a se movimentarem com a consciência do prazer mas, com a falsa idéia de que atingirão os *podium* ou de que a beleza dos corpos se restringe ao equilíbrio das formas e medidas físicas.

Santin (1987, p. 50) argumenta que a Educação Física Escolar no período noturno de ensino poderia ser diferente do que se imagina. Destaca como uma possibilidade e demanda de ensino a oferta e a garantia aos corpos/alunos da vivência de atividades lúdico-corpóreas. Exemplifica que pelas quais, é possível reduzir as tensões do dia-a-dia enfrentado por esses jovens e adultos, que em sua maioria já ocupam vagas no mercado de trabalho, e até mesmo, aprender conhecimentos do corpo e sua manutenção em virtude da repetição mecânica, constante e padronizada de atividades laborais durante a jornada de trabalho. Essa seria uma possível forma da Educação Física representar tal como Carneiro (2006) acredita um espaço de ruptura do tempo de trabalho assalariado e do tempo de “não-trabalho”, através dos conhecimentos da cultura corporal.

Para Soares (2005, p. 44) cada vez mais, o indivíduo é intimado a empresariar a sua vida e a pensar na concorrência. Uma cultura da performance transforma-se em norma a ser seguida por todos. O esporte tomado como estilo de vida, abriga determinados valores e modelos que são a expressão da vida social massificada. Implica sucesso social, glorificação do consumo, midiaticização da empresa como modelo de vida, explosão de aventura, culto à performance.

Tudo isso traz conseqüências e dificuldades sobre o modo de lidar, ver, pensar e vivenciar a Educação Física nos diversos contextos sociais, enquanto linguagem de um corpo sensível e estético que se expressa. “Dessa forma, a linguagem corporal passa a ser

compreendida apenas no seu “saber fazer”, reduzindo-a à condição de mero “objeto” (SILVA e DAMIANI, 2005, p. 20, grifo das autoras).

Essa forma de organização da linguagem corporal não problematiza as inter-relações que estabelece com os aspectos culturais, naturais e as subjetividades constituídas. As práticas corporais organizadas com base nesses critérios de cientificidade de aptidão e rendimento físico, sob a ótica da competição exarcebada dos corpos humano, resulta num tipo limitado e específico de formação humana, conforme concepção de Silva e Damiani (2005, p.20).

Para complementar essas discussões, se buscou confrontar as perspectivas de vida dos corpos/alunos para após o término da formação em nível de Ensino Médio e alguma possível relação estabelecida de maneira direta ou indireta com a Educação Física “fora da escola” ou quaisquer outros planos que demonstrassem uma situação otimista considerando o contexto do município e das possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal.

Em nenhum momento, os alunos apontaram a relevância ou a contribuição da Educação Física no Ensino Médio Noturno para a discussão do movimentar-se, que contemple todos os conteúdos da cultura corporal de movimento em momentos de prática e também de estudo e sobre os aspectos históricos, técnicos, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos desta prática social (SILVEIRA e PINTO, 2001, p.141). Conforme nos aponta os estudos de Silveira e Pinto (2001) e ratificada pela ausência de discursos, tomando como exemplo a fala abaixo:

É importante. E, não tenho muito para responder não (JOSÉ/M – 19 anos).

Nota-se que a Educação Física, nas vozes dos alunos do Ensino Médio Noturno, é referendada por um certo modelo biomédico que pode ser caracterizado pelo reducionismo no trato com o corpo e com as práticas corporais a uma visão de saúde e estética, desvinculada de análises de cunho social, econômico e histórico. Em função da presença desses aspectos, percebe-se que a Educação Física continua sendo entendida como uma disciplina que prioriza o desenvolvimento físico e atlético dos alunos. Referendada por uma idéia de prevenção da saúde, relaxamento das tensões do dia-a-dia do corpo e de aquisição de um padrão corporal, passíveis de serem conseguidos por meio do exercício físico, do alongamento e do esporte. É compreensível que seu currículo seja expressão desse modelo biomédico pois, esse é um tipo curricular que se destina e se presta ao atendimento desses aspectos enunciados pelos entrevistados.

O que não constitui na atualidade elemento suficiente para sua afirmação da sua função e papel sócio-educativo no currículo do Ensino Médio Noturno, dadas as características conjunturais do presente contexto social, ainda mais, no Ensino Noturno marcado pelas necessidades do protagonismo juvenil e a formação para o trabalho.

Talvez esses fatores, associados uns aos outros, expliquem as desistências ou as ausências desses e de tantos outros corpos/alunos das aulas de Educação Física na Escola Média Noturna. Aulas que parecem ainda continuar “figurando” no currículo da escola, mas desconectadas dos espaços de produção e de aquisição de conhecimentos.

Entendeu-se por esse trabalho de pesquisa que a identidade curricular e didática da Educação Física, no contexto do Ensino Médio Noturno, não é marcada pelos conhecimentos que giram em torno do “(...) entendimento que os alunos têm de si mesmos; do seu corpo e do corpo dos outros; de seus valores e posicionamentos éticos e estéticos; de seus projetos de vida pessoal e do lugar que a escola ocupa nesses projetos (...)” e que assim, “(...) constroem o papel da Educação Física e dos lugares que pode ocupar na vida dos alunos” (OCEM, 2006, p. 218).

Defende-se neste trabalho, uma Educação Física na escola noturna que se perceba como parte do contexto educacional, imerso e difuso em meio as conjunturas de ordem social, cultural e humana comentadas, e que assim, requer resgatar o prazer em aprender. De forma que se constitua e se fortifique uma relação professor-aluno em que ambos se percebam como eternos aprendizes, e que seja capaz de promover um processo de ensino-aprendizagem em que se instala o princípio da criatividade, como sugere Santin (1990).

Uma Educação Física no Ensino Médio Noturno que reconheça tal como Grandó (2006) que o corpo no espaço educativo produz relações sociais e maneiras de ser, isto é, diferentes modos de sentir, agir, pensar e ver o corpo. Sabe-se que as influências do mundo social adentram o espaço escolar na forma de mitos, discursos ou práticas que são sempre corporais, portanto, simbólicas, e que imbutem certas compreensões à formação do sujeito sobre os modos específicos de se identificar, viver, lidar e conviver com o corpo “fora” e “dentro” do ambiente escolar que marcam e formam a linguagem e a identidade do corpo.

O que exige com base em Nóbrega (2005, p.137), que as dimensões da linguagem do corpo precisam ser explicitadas mais atentamente, pois “compreender essa linguagem poderá contribuir para leitura do mundo, que é também uma leitura da nossa condição humana”. Neste sentido a perspectiva curricular da Educação Física no Ensino Médio Noturno, enquanto um conjunto de conhecimentos das práticas corporais, significa tomá-la como uma forma de linguagem “(...) diretamente ligadas a uma formação estética, à sensibilidade dos

alunos. Por meio do movimento expressado, que serve para os jovens retratarem o mundo em que vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. “(OCEM, 2006, p. 218).

3.3 As Lembranças das Aulas de Educação Física na Escola

Procurou-se avaliar de que forma as lembranças das aulas marcadas no corpo/aluno determinam, influenciam ou motivam determinada compreensão e representação da Educação Física Escolar, no Ensino Médio Noturno. Isso representou avaliar o nível de envolvimento dos corpos/alunos, no Ensino Fundamental, com a Educação Física aprendida, que pudesse pela via das memórias revelar os saberes ali aprendidos, sobretudo, fornecer dados ou indícios de uma “gramática corporal” da área.

Os corpos/alunos revelaram que participavam das aulas de Educação Física na escola, principalmente, no ensino fundamental. Chegaram a se lembrar dessas aulas com um certo saudosismo. Conforme traduz pela voz da entrevistada, a seguir:

Assim... Eu treinei um ano Handebol. Jogava muito Handebol quando era mais jovem. Também gostava do Futebol. Gostava muito de jogar Futebol. Fazia o que tinha na Educação Física (BIA/F - 16 anos).

Percebeu-se que a presença dos corpos/alunos nas aulas de Educação Física, no Ensino Fundamental, também era motivada por aspectos relacionados a socialização, ou seja, a motivação do estar-junto atrelado ao brincar com o corpo.

Ou eu jogava Vôlei com as meninas ou jogava Futsal como os meninos. Eram, eram sempre juntos. Cada bimestre, semestre era uma coisa (BIA/F – 16 anos).

Ai nossa... O que eu mais gostava era de jogar Vôlei como minhas amigas. Ah! Tanta coisa que já marcou. Isso aí. Eu ia fazê física por isso (MARIA/F – 18 anos).

Depois a gente ia brincar... Joga bola. Futsal. Futsal, Vôlei, Basquete (PEDRO/M – 15 anos).

Que eu gostava... Ah! Eu gostava de estar sempre junto com os amigos assim, jogando sempre em equipe. Futsal, Futsal, eu adora Futsal (ANA/F – 15 anos).

Inclui-se no conjunto das percepções corporais da Educação Física no Ensino Médio Noturno, uma resistência dos alunos em vivenciarem um outro modelo de Educação Física. Esses alunos não conseguem enxergar um modelo fora do circuito da esportivização e da aptidão física. É patente esse registro se posso dizer “gramática” internalizado em suas memórias corporais.

Para mim é igual eu falei, para mim é joga bola. Quando eu falei em Educação Física, eu falei em jogar bola (TIAGO/M – 20 anos).

Essas resistências por parte dos corpos/alunos foram percebidas através da recuperação das memórias que trazem sobre as experiências anteriores com as práticas corporais “fora” da escola ou nas séries que compõem o Ensino Fundamental.

Ordem	Entrevistado	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	<u>Ou eu jogava Vôlei com as meninas ou jogava Futsal como os meninos. Eram, eram sempre juntos. Cada bimestre, semestre era uma coisa.</u>
02	MARCOS/M – 20 anos	<u>É...! Das aulas? Ah! Quando hum...Quando era Vôlei.</u>
03	MARIA/F – 18 anos	<u>Ai nossa... O que eu mais gostava era de jogar Vôlei como minhas amigas. Ah! Tanta coisa que já marcou. Isso aí. Eu ia fazê física por isso.</u>
04	TIAGO/M – 20 anos	<u>Fiz. Eu só não gostava do que jogava com a mão. Tudo que jogava com o pé eu gostava, aí eu gostava de tudo.</u>
05	LIA/F – 16 anos	<u>Aquece, corria, dava uma três a cinco voltas por aí na quadra. Ai a gente ia fazê alongamento no meio da quadra. Treinamento de chutes, né. Depois a gente começava a jogar. Jogava Futsal de vez em quando. Vôlei. As meninas preferiam o Futebol. Basquete não tinha porque a escola não tinha quadra, os equipamentos.</u>
06	ELIAS/M – 19 anos	<u>Sempre participei. Futsal. Aprendi Handebol.</u>
07	PEDRO/M – 15 anos	<u>Ah... O alongamento para não tê problemas. Frequência de exercício. Ah! O exercício inicial. O aquecimento. Tinha o alongamento. Depois o treinamento, preparo físico. Depois a gente ia brinca... Joga bola. Futsal. Futsal, Vôlei, Basquete.</u>
08	CLARA/F – 15 anos	<u>Porque eu sempre gostei de competi sabe. Daí na escola, onde lá eu estudava, sempre tinha aulas de competições entre os colégios. Assim... cada mês tinha um jogo de Basquete, Futebol. É isso. Espera pela vez da gente a ter mais respeito pelo próximo.</u>
09	ANA/F – 15 anos	<u>Ah! Do que eu era goleira, não desgrudava da bola.</u>
10	LUCAS/M – 15 anos	<u>Ah! Eu gostava quando a gente treinava para i prus regionais.</u>

QUADRO 6 - As lembranças das aulas de Educação Física na escola.

Nota-se que todos os corpos/alunos vivenciaram uma Educação Física na escola, na fase do Ensino Fundamental, enquanto sinônimo de esporte ou prática e iniciação à aprendizagem das modalidades esportivas. Metade dos entrevistados, trazem em suas memórias corporais as lembranças dos jogos esportivos e das competições escolares. Apesar desse fato demonstrar a existência quase que exclusiva de único modelo curricular de Educação Física Escolar, percebeu-se que os corpos/alunos sintam prazer com essas aulas. E que, cerca de 60% (sessenta por cento) deles têm memória do processo de aprendizado nas aulas de Educação Física.

Essa é a “gramática”, que vínhamos perseguido, desde os objetivos dessa pesquisa e foi a que encontrei no campo. Seria uma Educação Física que se restringe a um jogar bola, experimentar modalidades esportivas, treino para o preparo físico, participar de competições representando seus colégios. São estes os eventos que imprimiram nesses corpos, aquilo que denominamos de uma “gramática corporal” da Educação Física na escola. Conforme destaque nas falas seguintes:

É...! Das aulas? Ah! Quando hum...Quando era Vôlei (MARCOS/M – 20 anos).

Sempre participei. Futsal. Aprendi Handebol (ELIAS/M – 19 anos).

Joga bola. Futsal. Futsal, Bôlei, Basquete (PEDRO/M – 15 anos).

Porque eu sempre gostei de competi sabe. Daí na escola, onde lá eu estudava, sempre tinha aulas de competições entre os colégios. Assim... cada mês tinha um jogo de Basquete, Futebol (CLARA/F – 15 anos).

Ah! Eu gostava quando a gente treinava para i prus regionais (LUCAS/M – 15 anos).

Não me é possível afirmar com segurança se eles gostavam dessas aulas. Pois, conforme pude perceber eles nunca vivenciaram outro modo de fazer essas aulas, que eles chamam de “física” na escola ou porque realmente se essas práticas eram de fato o que esperavam e os satisfaziam completamente.

Nas falas abaixo, esse componente de prazer se revela mesmo que timidamente denotando a sua presença nessas aulas:

Aquece, corria, dava uma três a cinco voltas por aí na quadra. Ai a gente ia fazê alongamento no meio da quadra. Treinamento de chutes, né. Depois a gente começava a jogar. Jogava Futsal de vez em quando. Vôlei (LIA/F – 16 anos).

Eu primeiro antes do Vôlei, a gente fazia, nós ia como fala aí. Nós ia corre, dá volta na quadra, alonga. Depois a gente fazia Educação Física. Ai, a gente passa horas ali, fazendo um exercício para aquece o corpo. Ah! Depois ia joga um Vôlei, joga os esportes que tinha na escola, na Educação Física (MARIA/F – 18 anos).

Não esqueço de um campeonatinho que nós participamos, de um interclasse. Daí, nós não chegamos nas primeiras, mais chegamo perto, ficamo no terceiro lugar (MARCOS/M – 20 anos).

Alguns entrevistados se lembraram de terem experienciados outras práticas corporais nas aulas de Educação Física, do Ensino Médio Noturno, como a Dança. Nota-se uma rejeição ou mesmo, uma incompreensão da presença de outras práticas corporais nas aulas de Educação Física, quando não sejam ou não sigam o modelo de: ou de competição esportivizada; ou que não mantenha relação direta com os esportes; ou que assumam a perspectiva da aptidão física e da “malhação” do corpo.

Os depoimentos abaixo confirmam essa percepção:

Na Educação Física o negócio é joga bola. Dança até pode mais não era o que a maioria gostava. Tanto que só foi uma vez, ninguém mais quis. O negócio é a bola. Na Educação Física o negócio é corre e sua. Dança, o cara quase não sua (TIAGO/M – 20 anos).

Tinha jogo de xadrez, essas coisas assim. Eu só tive Dança quando eu estudei no Imaculada. Tinha sim. Tinha Capoeira mas não dentro da escola (BIA/F – 16 anos).

Não tinha Dança na minha aula. É, mas eu fazia dança por fora, fazia hip hop (ELIAS/M – 19 anos).

Como só conheceram esse modo de Educação Física, seus corpos não apresentam outro modo de “fazer” e de se relacionar com a Educação Física na escola. Fato esse, que explica porque os corpos/alunos ao definirem o papel e a função curricular, social e educativa da Educação Física conceituaram-na como esporte ou disciplina que ensina esportes na escola. E repudiaram ou resistiram à presença de outras práticas corporais nas aulas do Ensino

Médio Noturno, pois essas não representam o modelo já conhecido, “tatuado” e inscrito em seus corpos.

3.4 A Importância Social do Ensino Médio Noturno

Na pesquisa, o período noturno de ensino, aparece como um tempo para lotar a carga horária de trabalho semanal da professora. Esse é um processo comum da cultura escolar brasileira. É da Professora Rebeca a afirmação de que o fato de trabalhar com a Educação Física no período noturno não se trata de uma escolha pessoal ou profissional, mas da falta de opção para lecionar em outros períodos que não fosse aquele, já que atualmente é professora interina das redes de ensino municipal e estadual, naquele município. Carneiro (2006) explica que pela necessidade de manter um mínimo de qualidade de vida, os professores se submetem ao ensino noturno, aumentando consideravelmente sua carga horária de trabalho. Com isto, se mostram relutantes em aceitar as inovações e mudanças, oferecendo o que é de praxe nas aulas de Educação Física: a prática de atividades esportivas e recreativas com fim em si mesma.

Notei que não há uma identificação com esse tempo escolar. Muito menos um planejamento diferenciado e elaborado em função das características e anseios da clientela atendida por parte do agente e da instituição de ensino. Tal como Carneiro (2002) analisou

Observa-se hoje que o turno da noite, a exemplo dos tempos que datam a sua origem continua sendo alvo de desprestígio e desatenção por parte dos que com ele interagem, apesar de ser uma necessidade concreta daqueles que possuem somente esta opção de escolarização. Isto ocorre no setor legislativo, na formulação de leis com características excludentes; no setor administrativo, com Secretarias e Coordenadorias de Educação ditando normas e reformas para as escolas não compatíveis com suas realidades; ou no setor pedagógico, onde a direção escolar insiste em uma gestão não-democrática, privando a comunidade escolar de decisões que lhe são pertinentes (CARNEIRO, 2006).

A fim de compreender como a Escola em relação com a Educação Física, se vêem e se querem fazer presente na vida dos alunos do Ensino Médio Noturno, ou seja, para quê e para quem? Foi investigado a conceituação e o papel pedagógico que foram atribuídos aos objetivos de formação do aluno e da Educação Física nos Documentos Políticos Pedagógicos

da Instituição Escolar investigada, como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Educativo e Planejamento de Ensino da professora de Educação Física.

No contexto escolar, espera-se que o papel a ser desenvolvido pelos componentes curriculares e pelos agentes de ensino, seja o de utilizar esse espaço para fomentar a discussão e a reflexão sobre questões relevantes que permeiam a vida do indivíduo. Por isso, foi tão importante capturar e retratar a dinâmica - administrativa, pedagógica e curricular - da escola para refletir os sentidos e os significados das aulas e dos componentes curriculares para a formação escolarizada dos sujeitos que ali estudam. Essa ação da pesquisa significou analisar a organização e o planejamento escolar. O que envolveu as questões de ensino, gestão, currículo, avaliação escolar e a formação inicial e continuada dos professores.

Confrontou-se a perspectiva apontada pelos corpos/alunos e aquela defendida e desenvolvida pela escola e professores, a fim de encontrar “pistas” que apontassem a apreensão de determinada identidade curricular e didática da Educação Física na Escola Básica, em especial, no Ensino Médio Noturno.

No Regimento Escolar, em vigência na escola, logo nas primeiras páginas, apresenta-se “a concepção de Educação Escolar” dessa instituição de ensino, que é compreendida como “resultado de um processo de discussão da comunidade escolar, é entendido como a escola sendo o espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa” (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 06). Afirma-se como metas dessa ação educativa da Escola, objeto de reflexão nesse trabalho:

- 1 - garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno;
- 2 - seja gratuita, laica e pluralista;
- 3 - propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar;
- 4 - viabilize a descentralização do poder, no que se refere às definições do projeto político pedagógico, tanto na relação governo/escola como descentralização das responsabilidades da busca de soluções;
- 5 - contribua, através de objetivos estratégicos e articulada como outras organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática;
- 6 - oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática;
- 7 - que tenha espaços para formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania;

8 - que busque superar a discriminação, exploração e obscurantismo de liberdade, respeito à diferença, à pessoa humana e ao ambiente natural (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 06/07).

Cita-se como “objetivos da ação da educação escolar” propiciada pela escola:

- 1 - formar a pessoa, ser complexo que sente, percebe, aprende, fala, pensa, imagina, elabora teorias, crê, conhece, emite juízos, tem emoções, diferencia o certo do errado, discrimina entre o belo e o feio, critica e elogia, assume atribui responsabilidades, escolhe, imagina, sonha, cria, faz projetos, decide, age; desenvolvendo-lhe competências e habilidades cognitivas, emocionais, físicas/psicomotoras, interpessoais, morais, estéticas e contribuir para formar a pessoa em seus vários aspectos;
- 2 - preparar a pessoa para o convívio com seus semelhantes, para viver a comunidade; exercer a cidadania, em nível preparatório, para aprender a conviver em ambientes restritos e privados dos relacionamentos pessoais e dos envolvimento emocionais;
- 3 - organizar os espaços de convivência e os valores que podem ajudar a pessoa a tomar decisões difíceis entre opções que favorecem o indivíduo ou a sociedade, a liberdade ou a igualdade, a auto-expressão ou o controle, o privado ou o público, o local e o global;
- 4 - oportunizar à pessoa o ingresso em uma profissão, como forma de realização pessoal, de sustento para si próprio e os seus, e de contribuição social (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 07).

Quanto aos objetivos do Ensino Fundamental, professam-se:

- 1 - utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções da cultura.
- 2 - analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento adquirido para interpretá-lo e avaliá-las criticamente.
- 3 - identificar, em situações práticas, informações sistematizadas, de modo a facilitar a leitura e a interpretação, a fim de construir formas pessoais de registro para comunicar-se (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 07/08).

Apona-se como objetivos do Ensino Médio:

- 1 - oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada com vistas à formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- 2 - incluir a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e o do pensamento crítico, objetivando o aprimorando do educando como pessoa humana;
- 3 - desenvolver as competências para que o educando continue aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 08).

No que diz respeito “as formas de organização e de funcionamento da escola”, estabelece-se que a administração aceita como princípios de gestão a norma jurídica da gestão democrática, regulamentada expressas pelo conjunto de leis brasileiras como a Constituição Federal, a LDBEN nº. 9.394/96 e a LOPEB/MT, esclarece-se ainda, que “será desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, oportunizando a alternância no exercício da representatividade” (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 08).

Constituem-se como órgãos colegiados dessa Instituição Escolar:

Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) - tem por finalidade promover integração da escola à comunidade, criando condições que favoreçam a autonomia pedagógica e financeira da unidade escolar. Para tanto, exercer as funções da deliberativa e da consultiva, assim, decide as diretrizes das linhas gerais a serem desenvolvidas na escola; e emite documentos normativos como pareceres e propostas alternativas de trabalho buscando soluções para a melhoria do trabalho escolar. Os membros do Conselho Deliberativo da Escola são escolhidos paritariamente entre os quatro segmentos de professores, funcionários, pais e alunos, num total de 12 e no mínimo 08 membros.

Conselho de Professores - constitui-se num núcleo de apoio às atividades docentes, integrado pelo corpo docente, direção e coordenação pedagógica da instituição e que assume a função de identificar os alunos com insatisfatório rendimento escolar e ajustamento em situações de classe e escola; as causas; confrontando os resultados relativos à aprendizagem do aluno nos diferentes componentes curriculares; além de assessorar na avaliação do comportamento do aluno; relacionamento da classe com os diferentes professores e coletar informações sobre as necessidades, interesses e aptidões dos alunos.

Conselho de Classe – é o segmento responsável pela avaliação coletiva do processo de ensino-aprendizagem; formado por representantes dos alunos, professores, diretor e coordenação pedagógica; tem como competência garantir a integração do processo educativo; analisar a aplicação e adequação dos programas pedagógicos; e realizar a avaliação periódica da situação escolar dos alunos.

Grêmio Estudantil – é o núcleo formado pelo movimento estudantil, envolvido em ações que defendam os interesses da escola, “em busca de uma Educação de qualidade e do exercício de sua cidadania” (REGIMENTO ESCOLAR, 2007, p. 12). Tem como função a representação dos alunos e a promoção de atividades relacionadas ao protagonismo juvenil.

Em resumo, a concepção de educação escolar expressa nestes documentos apresenta as metas da ação educativa dessa Escola no que se refere à formação do aluno e à

interferência da escola no contexto de vidas dos sujeitos que a compõem e na comunidade desse município.

Acredita-se que muito mais que elaborar planos e documentos, a escola precisa gerar um sentimento de pertença e identificação com a cultura escolar entre seus membros. Para o alcance desses objetivos, o lúdico aparece como um dos instrumentos a ser lançado por permitir o encontro das culturas e dos sujeitos. Garantir vez, para a vivência do lúdico, no espaço escolar, pode representar aos diferentes sujeitos sociais que lá habitam, o direito à voz. Com certeza, a ludicidade por si só não é capaz de provocar uma educação laica e gratuita, ou gerar a discussão sobre a pluralidade cultural e o respeito à diversidade étnico-cultural. É necessário que o conjunto de agentes de ensino, assim o compreenda e o tematize para além de um brincar descompromissado em horário extracurricular, como muitas pessoas ainda acreditam ser ou se remeter à aula de Educação Física, no Ensino Médio Noturno.

Os dados apresentados anteriormente, oriundos das falas dos corpos/alunos levantaram a suspeita de que a forma, a qualidade e a competência da presença da Educação Física, no Ensino Médio Noturno, poderia estar ligada ou influenciada também pelo recorte epistemológico da área feito pelo professor em função da crença manifesta que compartilha sobre a função desse componente curricular nesse nível de ensino, o que significa ensinar determinados saberes no “terreno” da escola. Por isso, buscou-se avaliar o papel do professor no ensino dos saberes e das práticas da Educação Física no Ensino Médio Noturno.

Detinha-se a certeza de que é fundamental o papel do profissional nesse processo de afirmação da importância da escola e a necessidade da Educação Física neste contexto de formação, conforme prescreve as Orientações Curriculares de Ensino Médio:

[...] quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores a partir de sua perspectiva de trabalho pedagógico, dos registros de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências nos meios científicos e acadêmicos, e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica no interior do projeto da escola (OCEM, 2006, p.217).

Verificou-se a concepção da professora sobre seu trabalho nesse campo do saber e as características de sua intervenção pedagógica. Buscou-se conhecer os indicadores teórico-metodológicos que referendavam o trabalho pedagógico do professor, envolvendo desde os aspectos pessoais, a formação docente até suas práticas manifestas no cotidiano da escola e que se relacionavam direta ou indiretamente a uma concepção sobre a construção da

“gramática corporal” do aluno, pela via da aprendizagem dos conteúdos curriculares, da Educação Física na escola. Isso representou conhecer os saberes da profissão docente que emergem da formação e da experiência com a Educação Física Escolar no Ensino Médio Noturno.

Ao perguntar a professora Rebeca sobre a formação inicial ou continuada e experiência específica com o Ensino Médio Noturno, notou-se que a mesma não cursou em nível de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento ou capacitação profissional, cursos ou disciplinas que versassem em específico sobre o ensino da Educação Física no Ensino Médio Noturno. Alguns teóricos podem perguntar se isso é determinante. Penso que não seja determinante mas é de bom tom que o professor tenha no mínimo uma experiência com esse campo de trabalho.

Viu-se então, como premente saber de onde vinham e quais eram os conhecimentos aprendidos na experiência de ser professor de Educação Física aplicados no Ensino Médio Noturno que têm servido como balizas para orientação da prática pedagógica desenvolvida nas aulas. Interessava saber se esses conhecimentos, fruto de empiria, se ligam a alguma concepção ou compreensão sobre a temática investigada e que envolve os estudos sobre corpo, corporeidade, ludicidade, cultura jovem e linguagem corporal.

A fala da professora revela que não há uma preparação específica em nível de graduação para atuar no Ensino Médio. Já em nível de aperfeiçoamento faltam oportunidades e possibilidades concretas de capacitação profissional, tanto por iniciativa ou ação dos órgãos gestores da educação, da escola e por interesse dos professores, para atuação no Ensino Médio, em especial, no período noturno. O tipo de ensino e os conteúdos ensinados, com importantes exceções, não são pensados em função do aluno e suas necessidades ou interesses e quando são dificilmente se percebe instrumentalizados na prática.

Apesar dos Documentos Nacionais de Orientação Curricular afirmarem que “têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 1999, p.09). Não há professor que se capacite para atuar no período médio noturno, mesmo porque são raros os programas de formação ou mesmo as discussões sobre as especificidades e as peculiaridades de cada período de ensino. Bandeira (2000, p.10, grifo da autora) diz que “O trabalho docente, grosso modo, tende a balizar-se pela repetição “*ad nauseam*” de um parco programa de conteúdos, utilizando textos surrados, fragmentados e, na mais das vezes, ultrapassados”.

As respostas da professora Rebeca levaram a compreensão de que Cursos de Graduação dificilmente oferecem disciplinas que discutam de forma específica, as características de cada fase ou período de ensino. Destaca-se que a maioria dos Cursos Superiores de Licenciatura em Educação Física tem apenas em suas grades curriculares uma ou outra disciplina denominada por Metodologia do Ensino de Educação Física que trata das questões relacionadas ao currículo e a prática pedagógica. Entretanto de forma generalista e sem aprofundamento neste ou naquele aspecto que dê suporte ao enfrentamento das necessidades de cada fase de ensino, com o propósito de torná-la efetiva e útil a todos que delas participam.

Entendeu-se que parte dos problemas relacionados a presença curricular da Educação Física, no Ensino Básico, refere-se ao trabalho pedagógico do professor reflexo também da sua precária formação inicial. Nota-se que os currículos dos Cursos Superiores de Formação em Educação Física, apesar de terem produzidos reformulações internas de seus currículos, ainda, concebem, ensinam e reproduzem no interior das salas de aulas um certo modelo biomédico de Educação Física para a escola e a sociedade. Todos esses aspectos implicam na presença ou a ausência da Escola e do Ensino Médio na vida do aluno.

A medida da qualidade e competência dos componentes curriculares e agentes de ensino é decisiva para o reconhecimento do papel da educação escolarizada. Lamentavelmente a presença da Educação Física na Educação Escolar Noturna apareceu na fala dos corpos/alunos como: ou mais uma disciplina a ser concluída sem muito bem saber para quê ou o porquê; ou como um componente curricular de menos gosto para aqueles que não se identificaram com os chamados esportes olímpicos; ou de menos identificação ou sobre o qual os alunos parecem menos saber seu papel ou função na vida.

Sabe-se que “Longe de ter se tornado um consenso, a Educação Física foi e é, ao longo da história da educação brasileira, palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel na escola” (OCEM, 2006, p.217). Para Barni e Schneider (2003) a Educação Física no Ensino Médio, e em especial no Noturno, encontra-se em uma situação constrangedora, parece não ser de fundamental importância à Educação do aluno, pois o mesmo tem direito pela lei de optar em frequentá-la ou não. Mas por acaso, alguma Lei permite ao aluno o direito de optar em ter ou não aulas de Matemática, História, Português ou Geografia?

Situação essa que não é diferente da realidade encontrada e expressa, na escola-campo. Em resposta àquela indagação inicial sobre a falta de sentido da Escola na vida desses alunos que cursam o Ensino Médio Noturno. Concluiu-se que há mesmo uma falta de sentido e de

significado dos conteúdos curriculares e das práticas culturais vivenciadas pelo corpo/aluno, na Escola Média Noturna, no fazer cotidiano das aulas de Educação Física.

4.0 Educação Física e Ensino Médio Noturno — o Terceiro Tempo do Jogo

A denominação dessa categoria encontrou respaldo nos dizeres de Carvalho (1994) para quem o estudo à noite parece sugerir um prolongamento da jornada de trabalho. O que representa um prolongamento do tempo de jogo, para a maioria dos alunos do Ensino Médio Noturno, da escola-campo, que após trabalharem cerca de oito horas no período diurno, deslocam-se à escola, para enfrentar mais algumas outras horas de trabalho árduo. Segundo Carneiro (2006) “Desta jornada tripla participam tanto os alunos quanto os professores. É a luta pela sobrevivência, onde ambos, desempenhando papéis contrários, participam como atores do ensino noturno”.

Um enigma se criou em torno da concepção que os corpos/alunos do Ensino Médio Noturno disseram deter sobre a Educação Física. Duvidava-se se isso também não teria sido reflexo da concepção dos mesmos sobre as funções formativas e sociais do Ensino Médio Noturno, ou que talvez, representaria a construção da identidade curricular e didática da área pela ação pedagógica da escola/professor, com influências vindas do mundo exterior à escola e das experiências passadas por esses corpos.

Para esclarecer esses aspectos procurou-se saber pelas entrevistas: Quais são os anseios dos corpos/alunos nesta fase da educação escolarizada? De que maneira compreendem o papel da escola em sua formação? O que os corpos/alunos esperam ao término do Ensino Médio? Qual é o interesse dos corpos/alunos pelas práticas corporais nesse momento de vida?

As análises dos documentos e as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa forneceram diversos elementos representativos da dimensão exata do descaso e da aversão ao Ensino Noturno por parte de professores e alunos e, da complexidade e dificuldades no desenvolvimento das aulas de Educação Física nesse turno escolar, tanto para o profissional como para os alunos. Em função desses aspectos foram organizadas as seguintes subcategorias de análises:

Dificuldades para a presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno;

Expectativas dos corpos/alunos ao término do Ensino Médio Noturno;

4.1 Dificuldades para a Presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno

Os corpos/alunos quando perguntados sobre os seus anseios nesta fase da Educação Escolarizada, as expectativas ao término do Ensino Médio e o interesse pelas práticas corporais nesse momento de vida, apresentaram e revelaram os motivos que dificultam a presença da Educação Física nessa etapa e período de ensino. E que servem de motivos para justificar as desistências e/ou ausências das aulas de Educação Física.

Ordem	Entrevistado	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	(...) Esse é o primeiro ano que não participo das aulas. <u>Só esse ano que não, porque é depois do horário, né. De aula. Daí, isso atrapalha, né.</u>
02	MARCOS/M – 20 anos	Sempre participei, <u>nunca deixei.</u>
03	MARIA/F – 18 anos	Sim. <u>Depois que eu entrei no Ensino Médio, aí eu não fiz mais porque é a noite. Eu morro longe, não tem ninguém.</u> Eu passei à noite pra eu trabalha. Antes eu fazia.
04	TIAGO/M – 20 anos	Eu só fiz o primeiro bimestre. Porque eu trabalhava e pegava mais tarde no serviço. <u>Agora do segundo pra cá eu comecei a pega mais cedo, aí não tem como.</u>
05	LIA/F – 16 anos	É... (risos) Eu gosto de jogar. <u>Pena que é um pouco tarde.</u>
06	JOSÉ/M – 19 anos	Eu participo porque... para exercita o corpo e ter uma vida saudável. <u>Mais é mais ou menos, de vez em quando só. Para não ficar sem fazer nada assim.</u>
07	SARA/F – 17 anos	Ah! Eu venho porque agora...Eu num to trabalhando e agora eu tô parada, né. <u>Enquanto eu não tô trabalhando em nada, não tem problema.</u>
08	ELIAS/M – 19 anos	<u>Não só tem futebol. Ah! Ai eu não sei. Porque vai pouca gente, não tem aquele grupo para fazê.</u>
09	PEDRO/M – 15 anos	Arahh...Porque eu acho legal, né. <u>Melhora o preparo físico. Acho que é isso. Gosto.</u>
10	CLARA/F – 15 anos	Ah! <u>Porque eu gosto de competi.</u> Eu sou uma pessoa bem competitiva. Tipo assim, ai só tô perdendo eu quero ganhar. Essas coisas. Entre times mesmo.
11	ANA/F – 15 anos	Porque eu gosto. <u>E porque eu preciso da nota e não tenho tempo de fazer trabalho.</u>
12	LUCAS/M – 17 anos	Porque a gente num sabe tudo. Tem que vir para aprende cada vez mais. <u>É não só joga bola como respeita os outros (...) pouco passa mais para frente.</u>
13	RAQUEL/F – 18 anos	<u>Porque eu moro longe, termina muito tarde e não tem ninguém para vir me buscar.</u>
14	RUTE/F – 17 anos	<u>Ah! O horário é muito tarde. Não tem ninguém que mora perto da minha casa.</u>

QUADRO 7 - Dificuldades para a presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno.

Os corpos/alunos deixam claro que hoje as dificuldades para freqüentarem as aulas no período noturno são inúmeras. Por isso, acabam por deixar de participar das aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno e optam por produzir um trabalho bimestral para obtenção de menção na disciplina. Essa é uma prática comum e sacralizada nessa escola, entendida pelos gestores de ensino como uma alternativa legal e possível de ser conduzida para resolver a situação dos alunos que não freqüentam presencialmente as aulas dessa disciplina. Cria-se uma dicotomia entre a prática e a teoria da Educação Física. Aos corpos presentes destina-se à prática e aos corpos ausentes à teoria. É uma pena que esses corpos nunca se encontram de forma organizada e sistematizada para trocarem conhecimentos e experiências.

As antigas e boas lembranças das aulas de Educação Física na escola, no período Fundamental, parecem se perder no tempo e não encontram mais espaço nesse momento da vida desses corpos/jovens.

As dificuldades elencadas pelos entrevistados estão principalmente relacionadas ao horário extracurricular da aula, que foi entendido por muitos como um dos principais fatores que dificulta a participação daqueles alunos que moram longe da escola ou que trabalham no período diurno, e por isso, precisam acordar cedo para trabalhar. O perfil pessoal dos entrevistados revelou que a maioria desses corpos/jovens trabalham ou estão a procura de emprego (VER: Quadro 5).

São inúmeras as dificuldades encontradas para o ensino da Educação Física no período noturno. Um fato que colabora para essa situação de desistência ou ausência das aulas de Educação Física, na Escola Média Noturna, se liga à facultatividade desse componente curricular, restrita ao aluno. Percebeu-se que essa situação de dubiedade em relação à obrigatoriedade da Educação Física interfere decisivamente na organização, qualidade e competência pedagógica do ensino do professor.

As Diretrizes Nacionais para a Organização do Ensino Médio e Educação Noturna seguem as orientações registradas pela LDBEN, nº. 9.394/96. A atual Lei insere a Educação Física como disciplina do currículo escolar. No entanto, faculta ao educando o direito em cursar a disciplina no Ensino Noturno, sendo que é expresse, nesta Carta, a obrigatoriedade da escola em manter um currículo comum para os diferentes turnos. Essa dubiedade em relação ao componente curricular da Educação Física foi referendada pelo Decreto-Lei nº. 10.793/93, que, numa retomada à antiga LDBEN nº. 5.692/71, novamente excluindo diversos corpos/alunos do direito ao acesso às manifestações da cultura corporal de movimento da sociedade a qual pertence.

Em síntese, a primeira dessas dificuldades para a presença da Educação Física no Ensino Médio Noturno se refere ao tempo de duração e horário da aula no período de Ensino Noturno. Na escola investigada, o período de aula do Ensino Noturno é das 19 às 22:10 h. Em função desse horário, as aulas têm a duração de 40 minutos. No caso da Educação Física, cada turma tem apenas 01 aula de Educação Física por semana no horário das 22:10 às 23:10 h. O horário particular dessa aula leva a suspeitar-se do lugar que ocupa na formação desses alunos e no currículo escolar, que é referendado em termos legislatórios pelo caráter facultativo da Educação Física, no Ensino Médio Noturno, mencionado pela professora Rebeca.

As observações de campo mostraram que existem diversas outras maneiras ou formas veladas de exclusão da Educação Física do currículo do Ensino Noturno, mesmo quando se acredita estar presente. Uma dessas possibilidades são as aulas em horários extracurriculares, após a jornada de ensino, geralmente por volta das 23 horas, ou aos sábados, o que dificulta a permanência das corpos/alunos nas aulas por diferentes motivos: muitos moram longe das escolas e precisam acordar cedo para trabalhar no outro dia; os pais temendo a violência não autorizam a permanência de seus filhos na escola, principalmente, das meninas; outros moram na zona rural e dependem do transporte escolar coletivo que não espera o término da aula de Educação Física ou não se desloca aos sábados; muitos trabalham 6 dias por semana, o que incluem o sábado; no caso das meninas, em função da cultura doméstica, não freqüentam as aulas nos sábados pois é o dia de cuidar da limpeza e higiene da casa e pessoal; há ainda, o caso de alguns alunos por motivos religiosos não participarem das aulas aos sábados. Neste caso, a Educação Física, torna-se inclusive um privilégio para quem tem melhores condições econômicas.

As vinhetas abaixo servem para ilustrar essa situação:

Vinheta Sete:

Horário das Aulas

As aulas são realizadas após o término do horário normal de aula do período noturno, ou seja, após às 22:10 h. Este é um horário que não há mais na escola atividade docente, das demais disciplinas. O horário término das aulas de Educação Física é de 23:10 h, quando restam na escola apenas, a professora Rebeca, os alunos e o guarda. Este, foi um importante dado que apontou que as entrevistas com os alunos deveriam ser realizadas no horário da aula de Educação Física, pois nos demais horários, os alunos encontram-se em atividade de ensino ministradas pelas demais disciplinas do currículo escolar.

Vinheta Oito:

Dia da aula de Educação Física

As aulas ocorrem organizadas da seguinte maneira: segunda-feira é o dia de aula dos primeiros anos; terça-feira é o dia de aula das meninas, de todas as séries do Ensino Médio Noturno; quarta-feira é o dia de aula dos alunos dos segundos anos; e quinta-feira é dia de aula dos terceiros anos. Não há aula de Educação Física na sexta-feira.

No período noturno têm se normatizado a redução dos “espaços” de atuação e as possibilidades de vivências das práticas corporais pelos corpos/alunos. Também em função da reprodução mistificadora de que esses corpos, em virtudes da jornada diurna de trabalho encontram-se em déficit de forças e energias. Uma concepção que parece manter relação direta ou é influenciada pela idéia da Educação Física como prática esportiva generalizada e a aula um eterno “fazer por fazer”.

Os corpos/alunos reclamam que a Educação Física precisa ser mais séria e valorizada. As falas abaixo dizem melhor sobre essa percepção:

A questão é o horário. É que é depois do horário de aula. A maioria vai embora quase ninguém fica. Agora lá não terminava a aula 15 para as 11 da noite. Mas mesmo assim todo mundo ficava. Agora aqui ninguém fica (BIA/F – 16 anos).

Lá era assim, a pessoa pra não participar da aula de Educação Física tinha que ter um atestado explicando o porquê ela não poderia participar. Se ela tivesse problema respiratório, alguma coisa assim... Pra não participar do contrário, do contrário se a pessoa não participasse a nota dela era zero. Por que a gente tinha a aula e mais o trabalho pra fazê (JOEL/M – 21 anos).

Eles tinham que pegar mais no pé do aluno. Incentiva mais o aluno, né. Eles poderiam muito bem colocar a Educação Física dentro dos horários de aula. Eu acho que isso incentivaria (MATEUS/M – 19 anos).

Percebe-se que a Educação Física Escolar que se tem hoje no Ensino Médio Noturno, é o resultado das várias influências recebidas ao longo de sua trajetória na escola brasileira. Tal como Silva e Damiani (2005, p.20) entende-se que a Educação Física e a vivências das práticas corporais organizadas, a partir dos critérios da aptidão física e performance atlética, resultam num tipo específico e limitado de formação humana. O modelo de Educação Física

esportivista parece não mais responder as expectativas de vida desses alunos, na iminência do trabalho e da preparação para o vestibular.

A Educação Física no Ensino Noturno é refém dos corpos/alunos e está permanente ameaça por esses, caso a maioria deles não resolvam participar das aulas. Essa dificuldade em relação a presença da área no currículo escolar noturno, leva novamente a reflexão das considerações de Carneiro (2002, p. 2089): Será que a Educação Física continua sendo vista e interpretada como uma atividade que tem por objetivo desenvolver a aptidão física dos alunos, como acontecia em outros tempos... Ou será que de fato a Educação Física é considerada uma disciplina que não apresenta o mesmo *status* que as demais na escola.

Tem-se a clareza de que não é o ordenamento legal apenas e o único instrumento capaz de legitimar a Educação Física, enquanto elemento curricular da Educação Básica, apesar do reconhecimento que esse é uma peça fundamental. O que se espera mesmo dos novos debates curriculares e análises investigativas é que estes se preocupem em auto-avaliar as práticas educativas do professor e a relevância dos conteúdos ensinados e/ou apreendidos nas aulas de Educação Física na escola básica.

Noção essa que é orientada pela necessidade da compreensão de que independente do ordenamento legal, a Educação Física só pode se configurar como um componente curricular à medida que seu conteúdo específico contribui “(...) para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura crítica do mundo que os cerca” (SOARES *et all*, 1992, p. 213). Reflexo da certeza de que “certamente o conteúdo veiculado pela Educação Física ao longo de sua história na instituição escolar, constitui-se elemento fundamental para a sua afirmação ou negação” (SOARES *et all*, 1992, p. 214), mais do que sua situação de desobrigatoriedade ou obrigatoriedade institucionalizada em lei.

4.2 Expectativas dos Corpos/Alunos ao Término do Ensino Médio Noturno

As dificuldades para participação e/ou frequência às aulas de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, apontadas pelos alunos foram entendidas também como uma possível falta de interesse pelas práticas corporais nessa fase da vida pessoal e escolar; aliada à falta de compreensão da contribuição da Educação Física para sua formação no Ensino Médio Noturno. Pois, apareceu nas falas a faceta da relação Escola, Educação Física e Trabalho que foi melhor investigada dada a sua relevância na vida dos corpos/jovens desse período de ensino.

Para os corpos/alunos, em sua maioria trabalhadores do comércio local da comunidade investigada, na forma de vendedores, ajudantes de serviços gerais, cobradores, entre outros, que conjugam diariamente a dupla jornada de trabalho e estudo, chegar ao término da Educação Noturna é concluir uma etapa que melhor os capacite ou facilite a entrada ou a manutenção no mercado de trabalho ou o ingresso no Ensino Superior. É aí, que se percebe de forma mais evidente e clara que a Educação Física parece não contribuir para essa formação profissional.

Ordem	Entrevistado	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	Pretendo fazê... <u>Pretendo fazê faculdade. Presta o vestibular primeiro, né. Fazê faculdade.</u>
02	MARCOS/M – 20 anos	Ah! Pra minha vida. Ah! Eu espero de tudo. <u>Então, eu pretendo terminar o terceiro ano, presta um vestibular. Continuar trabalhando.</u>
03	MARIA/F – 18 anos	<u>Fazê uma faculdade.</u> Depois fazê um negócio para frente da faculdade, que eu ainda não sei bem não.
04	TIAGO/M – 20 anos	Meu plano de vida é... <u>fazê uma faculdade nada relacionado à Educação Física também.</u> Estuda, Estuda.
05	LIA/F – 16 anos	<u>Entrada na Faculdade.</u> Fazê veterinária.
06	JOSÉ/M – 19 anos	Ai... <u>eu pretendo fazê uma faculdade de Educação Física mesmo, né.</u> Tenho tudo planejado assim... Porque eu gosto muito de esporte. Fazê atletismo mesmo né. É o que eu espero da vida.
07	SARA/F – 17 anos	Ai sei lá... <u>Queria tenta fazê uma faculdade, né. Consegui um trabalho que eu goste.</u> Um serviço bacana.
08	ELIAS/M – 19 anos	Eu... <u>Eu quero fazê faculdade de geografia.</u>
09	PEDRO/M – 15 anos	Ah! <u>Eu tenho meu planos de formar ou medicina si não direito.</u>
10	CLARA/F – 15 anos	<u>Cursa a faculdade de educação física.</u>
11	ANA/F – 15 anos	O que eu espero... <u>Eu pretendo fazê faculdade de medicina.</u>
12	LUCAS/M – 17 anos	<u>Forma em direito.</u>

QUADRO 8 - Expectativas dos corpos/alunos ao término do Ensino Médio Noturno.

O tempo do trabalho e do estudo, melhor dizendo, da iminência da continuidade do processo de formação ao nível superior, aparecem de forma unânime nos discursos dos corpos/alunos. Estas duas dimensões reúnem as preocupações desses jovens diante da vida e das opções a serem escolhidas. Esses fatos são motivos para que os corpos/alunos deixem de freqüentar as aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno. Pois, é preciso preparar

para a vida, é tempo de estudar para o vestibular, é tempo de buscar emprego e de formar uma carreira profissional, é tempo de escolher um caminho...

Há que se registrar que a Educação Física não é um tipo conhecimento requisitado ou “cobrado” pelos vestibulares. Tomada enquanto prática esportiva pode contribuir para quê?

A Educação Física como esporte só pode contribuir para empregar trabalhadores do esporte. No Brasil, o principal esporte que emprega é o futebol. Contudo, sabe-se que a pirâmide salarial do futebol brasileiro mostra que a maioria de todos os jogadores profissionais atuando no país ganham até dois salários mínimos por mês, e apenas uma minoria desfrutam de salários vultuosos.

Os corpos/alunos dessa escola não se vêem como trabalhadores do esporte. Para esse tipo de trabalho sabem que foram excluídos há muito tempo. Na realidade almejam ocupar-se de profissões bem menos rentáveis e glamurosas. Esperam acessar postos de trabalhos que lhes fornecem uma remuneração financeira para suprir as necessidades básicas da vida e se possível for, alguns sonhos de consumo. Alguns poucos alunos sonham em cursar faculdades de profissões mais rentáveis. A maioria espera conseguir uma vaga entre os cursos superiores ofertados na região do Vale do Juruá, em que se insere o município de São José dos Quatro Marcos e a Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”.

Tal como Oliveira (1998) constatou em pesquisa que o interesse, a motivação e a identificação pelas práticas corporais, no ensino noturno, decresce à medida que o aluno se torna adolescente. No caso desta escola, identificou-se pela pesquisa, que isso ocorre principalmente porque a vivência com as práticas corporais pouco estabelecem relação ou vínculos com as experiências diárias do sujeito no contexto extra-escolar. Muitos dos alunos entrevistados disseram não saber ou não perceber como a Educação Física influencia o seu dia-a-dia, ou como esta se aplica ao fazer cotidiano, não fornecendo exemplos claros de sua aplicação no cotidiano.

As falas dos alunos entrevistados levaram a verificação de um quadro de total descrédito da disciplina nesse período de ensino da Educação Básica, uma quase total rejeição e alienação da Educação Física e seu papel na formação do aluno, marcado pela rejeição ou compreensão unilateral das práticas corporais que no contexto das aulas observadas resumiram-se à presença do futebol de salão.

Diante da emergência da vida, do trabalho e do vestibular não há porque perder tempo, principalmente, com uma atividade infortuita e improdutiva como o jogo, relacionada segundo à sociedade produtiva do século XXI, à uma atividade do tempo de infância e que não tem “espaço” no currículo escolar. Muitos desses corpos/alunos não revelaram

preocupação com o brincar em suas vidas. Não é tempo de brincar, e até mesmo estranharam ou mostraram-se desconfiados e incertos ao serem indagados sobre essa questão.

As análises permitiram apontar e/ou responder que os corpos/alunos identificam-se com esta Escola e reconhecem a importância da formação escolarizada em suas vidas.

Ordem	Entrevistados	Respostas
01	BIA/F – 16 anos	Ah! Pra mim te uma base sim do que eu quero realmente na minha vida, né! <u>Conceito.</u>
02	MARCOS/M – 20 anos	Ah! Praticamente a escola é o caminho pra você... <u>Ter uma boa profissão é...</u> Você ter uma boa educação. A educação vem de casa mas a escola ajuda a... nos torna mais homem.
03	MARIA/F - 18 anos	Na minha vida... Ah! Para ser alguém na vida, pra arrumar um serviço bão. (...) Pra estuda e ser alguém na vida. Pra aprender bastante coisa porque eu to aprendendo coisa desde quando eu comecei a estudá..
04	TIAGO/M – 20 anos	Pra mim a escola é como fosse, sei lá, <u>um pilar de sustentação porque para arrumar um serviço bão tem que tá na escola.</u> E tudo que eu vou fazê eles pedem referência da escola. Então pra mim o princípio meu é a escola.
05	LIA/F – 16 anos	É importante. Apesar de eu não gostar muito de estudar. <u>Mais vai ser importante futuramente.</u>
06	JOSÉ/M – 19 anos	<u>Pra garanti um futuro melhor.</u>
07	SARA/F – 17 anos	A gente tem interesse em aprender. Só em casa a gente não consegue aprende muita coisa. <u>Precisa da ajuda da escola pra dá uma ajuda para gente. Para quando a gente sai aqui arruma um bom emprego para se sustentar.</u> Pra tê uma vida assim para se sustenta pelo menos.
08	PEDRO/M – 19 anos	<u>Pra prepara a gente pro futuro.</u>
09	CLARA/F – 15 anos	<u>Pra formação do cidadão após a escola.</u>
10	ANA/F – 15 anos	Porque sim. <u>Para garanti o meu futuro.</u> Porque eu estudando, eu creio que eu estudando vou ver minha vida amanhã. Vou ta dentro alguma coisa amanhã.
11	LUCAS/M – 17 anos	<u>Pra gente aprende o que nossos pais não conseguiram passa em casa. É um primeiro passo pra o serviço.</u>

QUADRO 9 - A função da educação escolar.

Refletir sobre a Educação Física enquanto componente de um projeto de formação implica considerar as relações entre as noções de educação e de escolarização. Para Ferraz e Macedo “A educação está inserida em um amplo espectro de atividades humanas institucionalizadas, ou não” (2001, p. 90). Se faz presente nas relações travadas em família, veiculadas pelos meios de comunicação e em contatos sociais existentes nos bairros, clubes, igrejas, entre outros. De forma incisiva Brandão (1981) diz que ninguém escapa da educação, pois todos estão envolvidos em maior ou menor grau. Contudo, a forma de educação que se processa na escola reveste-se de características particulares “como intencionalidade, sistematização do conhecimento, organização curricular e estruturação de componentes curriculares ou áreas de estudo” (FERRAZ e MACEDO, 2001, p. 91).

Esses são aspectos que levam a considerar a escola como uma “instituição social onde se pressupõe a ocorrência do ensino e da aprendizagem de um tipo específico de conhecimento”, o que difere do modo de aprendizagem do saber comum, pois o aprender do saber escolar inclui “um conjunto de atividades específicas dirigidas a uma série de conhecimentos que se caracterizam como imprescindíveis para o crescimento pessoal e social, ou seja, sem a escola não poderiam ser assimilados” (FERRAZ e MACEDO, 2001, p. 91).

Esses foram aspectos que emergiram das falas dos entrevistados quando indagados sobre o papel da escola. Os alunos do Ensino Médio Noturno reconhecem a escola como um “lugar” em que se aprende ou que se “educa o corpo” para a vida em sociedade, que assim é necessário e útil. Porém, essa é uma percepção que não se relaciona ou se atribui à Educação Física, entendida como um tempo à parte, ou mesmo, um terceiro tempo, que acontece esporadicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora chega ao final foi denominado de “O Lugar da Educação Física no Ensino Médio Noturno: aspectos sócio-culturais da Linguagem do Corpo apreendida na Escola”. Teve como objeto de investigação os conteúdos curriculares, diariamente ensinados e/ou apreendidos, nas aulas de Educação Física. Com vistas, a uma interpretação da “gramática corporal” que ali se constitui, e que é apreendida pelo e no corpo do aluno, do Ensino Médio Noturno, da Escola Estadual Deputado “Bertoldo Freire”, em São José dos Quatro Marcos/MT, que foi o *locus* para apreensão dos dados.

Eu entrei nesse espaço para examinar a tendência da linguagem das práticas e dos saberes corporais da Educação Física Escolar, que são apreendidos nas aulas. A possibilidade de existência de uma memória corporal, que circunscreve uma determinada linguagem, que instituem no corpo do aluno, uma linguagem expressa pela sua memória cultural e lúdica, tratada metaforicamente nesse trabalho, sob a rubrica de “gramática corporal”.

Isso me levou a discutir a identidade assumida pela Educação Física, enquanto componente curricular e didático, no Ensino Médio Noturno, e ainda, como tem reberverado na formação do aluno, para uma “gramática corporal”, pela ação pedagógica do professor, no ensino das práticas corporais, tomadas como conteúdos da Educação Física na escola.

Para tanto, analisei a pedagogia sob a qual se apresentam os saberes corporais, a lente teórica do professor e a organização metodológica da aula, postuladas pelo currículo, vinculando-se aos objetivos expressos no projeto político escolar e, aos contextos de vida dos alunos, que serviram de pontos de interesses para essa investigação.

Essa investigação, sobre os conteúdos das aulas de Educação Física, privilegiou uma discussão sobre os saberes e as práticas corporais que constituem o labor pedagógico e, como os professores e alunos se relacionam no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto a pesquisa quis compreender o que interpõe o ato criador, expresso nos processos lúdico-corpóreos, que integram essa relação e motivam à constituição de uma “gramática corporal”, no Ensino Médio Noturno, última etapa da formação básica escolarizada do aluno, evidenciando claramente a proposição curricular para o homem que se tem formado, antes do ingresso no Ensino Superior.

A pesquisa fez uma leitura da presença da Educação Física no cotidiano do Ensino Médio Noturno, através da revisão da história de afirmação, exclusão e inclusão da área no currículo escolar; averiguando as disparidades legais que ordenam a área para o contexto de ensino atual; e o tratamento dado e/ou dispensado ao corpo, no interior das práticas cotidianas das aulas, e de que maneira essa área pode vir a criar laços com os adolescentes e jovens

adultos, principais frequentadores dos Cursos do Ensino Médio, no período noturno, e em sua maioria também ingressos no mercado de trabalho.

Procurei também, direcionar as análises da pesquisa para a interpretação dos significados simbólicos expressos e assumidos pelos conteúdos das aulas, assegurados como objeto de ensino pelo professor. Em especial, quais conteúdos e como poderiam desvelar a função pedagógica a que têm sido destinados na formação do aluno.

A referência curricular e didática que tem direcionado a formação do aluno, nessa disciplina, fez pensar e repensar em que as perspectivas curriculares manifestas pelas práticas pedagógicas docentes e os programas de formação de professores, em específico, na área da Educação Física Escolar, tem servido de esteio.

Em busca de elucidar a identidade curricular da área nesse espaço-campo em diálogo com a literatura pertinente, de cunho fenomenológico e antropológico, alguns apontamentos emergem com base na investigação deflagrada ao longo do trabalho. Destaco que cabe aos professores de Educação Física, no Ensino Médio Noturno, a reflexão crítica deste componente curricular, tomando consciência do papel social a ser cumprido. A pesquisa nos permitiu chegar a alguns critérios orientativos para essa reflexão:

1 — O desenvolvimento de experiências e vivências referentes ao âmbito de conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, no Ensino Médio, deve resguardar os princípios de valorização da diversidade étnica e cultural, e o regionalismo, necessários à afirmação social dos grupos minoritários e excluídos historicamente nos espaços sociais, políticos e escolares (negros, índios, pobres, mulheres), embora não foram o foco de excelência, neste trabalho.

2 — Uma nova concepção de Educação Física deve trazer à tona uma discussão no interior de suas situações de aprendizagem, denunciando os modelos hegemônicos, tão difundidos pela mídia como modelo para padrões de beleza corporal. As aulas de Educação Física para alunos do noturno devem extrapolar esses objetivos reprodutores da informação fast-food e tentar achar conteúdos que interessam à clientela que já teve sua jornada de trabalho. Discutir com os corpos/alunos o que acham interessante, já é um bom começo.

3 — A constituição de uma Educação Física que não se alicerce no modelo biomédico das ciências biológicas sob a ótica do alto rendimento físico e performance esportiva, mas com base nas ciências humanas e sociais, que garanta o acesso às diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

4 — A Educação Física, enquanto componente curricular do Ensino Médio Noturno, deve assumir seu papel formativo mediante a contextualização das suas ações pedagógicas,

comprometendo-se como disciplina escolar com o aluno, privilegiando suas necessidades e interesses, frente à realidade política, social, econômica, cultural e tecnológica em evidência no atual modelo social, e assim, possibilitando-lhe a inserção crítica às práticas corporais de seu tempo.

5 — O que perpassa necessariamente pelo conhecer dos saberes corporais, objeto de aprendizagem, ensinados no espaço-aula, que devem ter importância prática na vida desses alunos e não como meros passatempos para preencher um exercício burocrático.

Há uma certeza perene de que não se trata mais de um debate exclusivo sobre a necessidade do afirmamento legal da Educação Física entre as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, mas, uma reflexão sobre: Qual a função curricular e didática assumida pela Educação Física enquanto componente curricular na formação do aluno? Quais são os conhecimentos que têm sido ensinados e apreendidos nas aulas de Educação Física? A quem interessa a aprendizagem de determinados conhecimentos da Educação Física? Como os princípios de uma “política de igualdade” tem sido resguardados pela prática pedagógica do professor? Como o ensino das “práticas corporais” tem favorecido à inclusão do diferentes sujeitos? Como uma ética da identidade tem sido mobilizada no interior das aulas? Essas questões não podem ficar “fora” do debate na hora da construção do currículo escolar, em específico, devem orientar a seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino.

Há que se perguntar sempre como os conteúdos da Educação Física Escolar, no Ensino Médio Noturno, têm atendido aos ideais da inserção deste aluno ao mundo do trabalho e o exercício da cidadania, e ainda, oportunizado a continuidade dos seus estudos, levando em conta as mudanças estruturais que alteram os modos de produção e as relações de trabalho presentes no início do século XXI?

Para a consolidação da formação básica dos educandos com qualidade na terminalidade do Ensino Médio, há que se por meio do repensar das práticas em sala de aula e suas finalidades internalizadas nas entrelinhas dos discursos sobre as práticas pedagógicas que ocultam discutir: A quem? A que projeto de sociedade? Quais pressupostos políticos e filosóficos dão sustentação as práticas pedagógicas? Tem-se servido.

Reveste-se da esperança expressada por Vago (1999) que crê “que em todos esses âmbitos devemos insistir na defesa (e na prática) de um enraizamento escolar da educação física na cultura escolar como uma área do conhecimento responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimentos produzida pelos seres humanos”. Compartilha-se a certeza de que a escola foi e é um dos lugares dessa produção, que a cultura

corporal não se esgota no já existente, aceito e praticado, e que então a Educação Física pode ser também tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas encarnados e presentes na escola (VAGO, 1999).

O trabalho chega ao fim com fôlego para apontar que é necessário investigar e desenvolver outros estudos sobre a realidade cotidiana dos estabelecimentos de ensino e da clientela atendida, a fim de averiguar a adequação e a consolidação da identidade curricular da Educação Física, a partir de um “olhar” sobre as múltiplas formas culturais e sociais de manifestação da corporeidade dos alunos, no espaço da escola e/ou da aula. Na busca de fazer compreender em que medida viabiliza-se a constituição de uma determinada identidade curricular e didática da área no contexto da escola e pelos alunos; e de que forma estes, mesmo após o término da escolarização obrigatória, podem vir a continuar estabelecer relações outras e mais amplas com a cultura corporal de movimento com base nos sentidos que compartilham, acreditam e denotam ser ou se remeter a função do corpo lúdico em movimento para sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUTTI, Luis E. *Fotoetnografia: um estudo sobre antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial, Palmarinca, 1997.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil - 1990-1998. In: CANDAU, Vera (org.). *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 12ª. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ÁRIES, Philippe. *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BANDEIRA, Maria de L. *Antropologia*. Fascículo 1, 2, 3 e 4. Cuiabá: EDUFMT, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiros. Lisboa, Edições 70, 1977/1995.
- BARNI, Mara J. e SCHNEIDER, Ernani J. A *EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: Relevante ou irrelevante?* IN: *Revista Leonardo Pós*. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. vol. 1, n.º. 03, ago.-dez./2003. Disponível em: www.icpg.com.br. Acesso em 20/09/2007.
- BENEDET, Olga M. *Percepções sobre a qualidade do ensino médio: uma avaliação na região sul de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2000.
- BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1982.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.
- BOSI, E. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A. *Cultura brasileira: tema e situações*. São Paulo: Ática, 1987.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases n.º. 9.394/96*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRUNHS, Heloisa T. O corpo contemporâneo. In: BRUNHS, Heloisa T. e GUTIERREZ, Gustavo L. (org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

CARNEIRO, E. de B. *Representação Social de diretores de Escolas Públicas de Niterói sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2002.

CARNEIRO, Elaine de B. Confrontos e perspectivas da Educação Física escolar no ensino noturno. In: *Revista Digital*, ano 11, n.º. 101. Buenos Aires: outubro de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 10/10/2007.

CARVALHO, C. P. de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Yara M. de. Corpo e História: o corpo para os gregos, pelos gregos, na Grécia Antiga. In: SOARES, Carmem L. (org.). *Corpo e história*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Yara M. de. *O “Mito” da Atividade Física e Saúde*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. As práticas corporais e seu processo de re-significação. In: SILVA, Ana M. e DAMIANI, Iara R. (orgs.). *Práticas Corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Naambu Ciência & Arte, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 9ª. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Jurandir F. *O vestígio e a aura: Corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CRESPO, Jorge. *A História do Corpo*. Lisboa: Difel, 1990.

DAMASCENO, Leonardo G. e BIAZUSSI, Rosane M. Educação Física, Estado Novo e a Militarização do Corpo. In: *Revista Motrivivência*. Janeiro, 1990.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAOLIO, Jocimar. Corpo e Identidade. In: MOREIRA, Wagner W. *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 10ª. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

DARYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 24. São Paulo: ANPED, 2003.

DEBORTOLI, J. A., FERNANDES, A. M., LINHALES, M. A. & VAGO, T. M. *A Educação Física em creches comunitárias: uma experiência compartilhada de formação profissional*. Anais do X ENDIPE. Rio de Janeiro: D&P Editora, 2000.

FERRAZ, Ana Lúcia. *Desafios da imagem*. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Cad. Pesqui., [S.L.], v.41, n°. 02, p. 209-214, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 11 de fevereiro, 2007.

FERRAZ, O. L. e MACEDO, Lino. Reflexões de professores sobre a Educação Física na Educação Infantil incluindo o Referencial Curricular Nacional. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo: 2001.

FERREIRA, João C. V. *Mato Grosso e seus municípios*. Cuiabá: SEDUC, 2001.

FILHO, José C. dos S. e GAMBOA, Silvio S. (org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONTES, Joaquim B. O corpo e sua sombra. In: SOARES, Carmem L. (org.). *Corpo e história*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II*. O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FRAGA, A. B. *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FRANCO, M.L.P.B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, Papirus, 1994.

GARCIA, Lígia V. *Biblioteca Escolar: espaço cultural que pode contribuir para o processo de letramento*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press, 1990.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblema, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, Silvana V. *et all*. Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento. In: GOELLNER, Silvana V. (org.). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Corporeidade e Ludicidade: Estudos sobre conteúdos trabalhados por professores de Educação Física na Rede Cuiabana*. Projeto de Pesquisa: 2004.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Meninos e brincadeiras de interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.

GONÇALVES, Lia R. et al. Novos rumos para o Ensino Médio Noturno – como e por que fazer. In: *Revista Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, v. 13, nº. 48. Rio de Janeiro: 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. São Paulo: 1997.

GRANDO, Beleni S. *O ensino da Educação Física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá*. Cuiabá: SME, 1997.

GRANDO, Beleni S. Corpo e Educação em relações de fronteiras culturais. In: *Anais do XV CONBRACE e I CONICE*, Porto Alegre: CBCE, 2005.

GUDSDORF, Georges. *Professores para quê? para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: *Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa*. Cadernos CEDES, nº. 43. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Revista Educação e Realidade*, v. 22, nº. 02, 1997 (p.15-46).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário de Língua Portuguesa*. 2ª. ed., 32ª. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *O Conhecimento comum: um compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº. 06, p. 63-75, 1997.

MARTINS, J. S. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MADEIRA, Felicia. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº. 58, 1986.

MATTOS, Mauro G. & NEIRA, Marcos G. *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MAUSS, M. As Técnicas Corporais. In: *Sociologia e Antropologia*, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss; Volume II – tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. (p.211-233).

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23^a. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Antonio C. e BRASILEIRO, Livia T. Educação Física e Ensino Médio: contribuições a rediscussão das orientações curriculares. In: *Anais do XV CONBRACE e I CONICE*, Porto Alegre: CBCE, 2005.

MORAES, Antonio C. Educação Física. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MOREIRA, Antonio F. e CANDAU, Vera M. Educação Escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 23. São Paulo: ANPED, 2003.

NETO, Samuel de S. *et al.* A formação do Profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 02. Campinas: Autores Associados, 2004.

NÓBREGA, Terezinha P. A linguagem do corpo na Educação. In: JUREMA, Jefferson e ROCHA, Vera (org.). *Livro didático 2: ensino de arte e educação física na educação escolar*. Natal: Paidéia, 2005.

NÓBREGA, Terezinha P. e MENDES, Maria I. B. de S. Corpo, Natureza e Cultura: contribuições para a educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2004.

OLIVEIRA, A. B. De. *Educação Física no Ensino Noturno de 2 Grau: um estudo participativo*. Campinas, 1998 – Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, R. P. e SOUSA, S. Z. *Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências*. São Paulo: USP/MEC, maio 2004 e Brasília, DF: MEC/INEP, 1995.

OLIVEIRA, Vitor de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PADUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da Pesquisa – abordagem teórico-prática*. 9^a. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PÉRES GÓMEZ, Angel. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1997.

PORTE, Roy. História do Corpo. In: BURKER, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

REGIMENTO ESCOLAR, Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire. São J. dos Q. Marcos: Arquivos da Direção, 2007.

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RIVIÈRE, Claude. *Os ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

RODRIGUES, José C. *O tabu do corpo*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1983.

SANT'ANNA, Denise B. de. Corpo, Ética e Cultura. In: BRUNHS, Heloisa T. e GUTIERREZ, Gustavo L. (org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANT'ANNA, Denise B. de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem (org.). *Corpo e história*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTIN, Silvino. *Educação Física, outros caminhos*. Porto Alegre: EST-ESEF, 1990.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. 2ª. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

SILVA, Ana M. e DAMIANI, Iara R. (orgs.). *Práticas Corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Naambu Ciência & Arte, 2005.

SOARES, Carmem L. Práticas Corporais: invenção de pedagogias. In: SILVA, Ana M. e DAMIANI, Iara R. (org.). *Práticas Corporais: Gênese de um Movimento Investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

SOARES, Carmem L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmem (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmem L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmem (org.). *Corpo e história*. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmem Lúcia *et. all.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. Coletivo de Autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem Lúcia. Pedagogia do Corpo. In: *Revista Labrys – Estudos Feministas*, nº. 04, agosto/dezembro, 2005. Acesso on-line: www.unb.br/ih/his/gefem.

SOUZA, E. S. e Vago, T. M. O ensino da educação física em face da nova LDB. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. São Paulo, 1997. (p. 121-141).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. e SOUSA, E. (orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

VAGO, Tarcísio M. *Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola*. In: Caderno CEDES, n.º. 48, Campinas, 1999.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Rumos da Educação Física Escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser*. UFMG, 1997.

VEIGA, Gynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 21, p. 90-103. São Paulo: 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. In: *Contrapontos*, v. 2, n.º. 4, jan-abr., 2002 (p. 43-51).

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, maio/jun/jul/ago, n.º. 23, São Paulo: 2003.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 2003.

WOLCOTT, H. W. *Criteria for an ethnographic approach to research in education*. Human Organization, 1975.

ANEXOS DA PESQUISA

TABELA 1- DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS NAS ETAPAS DE ENSINO, DA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE, NO ANO DE 2007.

NÍVEL DE ENSINO	TURNO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	NÚMERO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Ensino Fundamental – quinta a oitava séries	Matutino	161	02	01
Ensino Fundamental – quinta a oitava séries	Vespertino	130	02	01
Ensino Médio	Matutino	286	02	01
Ensino Médio	Vespertino	278	02	01
Ensino Médio	Noturno	252	01	01

TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO NOTURNO POR TURMAS, NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE, NO ANO DE 2007.

TURMAS/ANOS	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	NÚMERO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	HORÁRIO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
1º-G	30	01	01	22:10 às 23:10 h
1º-H	30	01	01	22:10 às 23:10 h
2º-G	33	01	01	22:10 às 23:10 h
2º-H	32	01	01	22:10 às 23:10 h
2º-I	31	01	01	22:10 às 23:10 h
3º-E	33	01	01	22:10 às 23:10 h
3º-F	32	01	01	22:10 às 23:10 h
3º-G	31	01	01	22:10 às 23:10 h

TABELA 3 – PROJETOS DE ENSINO, DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR, DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE, NO ANO DE 2007.

DENOMINAÇÃO DO PROJETO	ÁREA PROPONENTE	NATUREZA DOS OBJETIVOS	PÚBLICO ALVO
Lendo e Escrevendo	Língua Portuguesa	Desenvolver a competência comunicativa, discursiva, a capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes situações e práticas sociais	Alunos da sexta série do Ensino Fundamental
Experiência de Educação Ambiental com os alunos na quinta série da E. E. D. Bertoldo Freire	Ciências Naturais	Reflexão sobre os problemas ambientais	Alunos da quinta série do Ensino Fundamental
Cursinho Preparatório para o Vestibular 2008	Ciências Naturais, Linguagem e Ciências Sociais	Preparar os alunos dos últimos anos escolares para enfrentarem a prova do vestibular de diferentes instituições de ensino	Alunos dos terceiros anos do Ensino Médio – Matutino e Vespertino
A Química na Prática	Química	Relação prática e teoria para facilitar o entendimento dos conteúdos desenvolvidos na sala	Alunos do Ensino Médio
A mágica da ciência	Ciências	Efetuar demonstrações de fenômenos que estejam correlacionados com as ciências através de experimentos simples e interessantes fazendo alusão à mágica	Alunos da oitava série do Ensino Fundamental
Experimentando a Ciência	Ciências	Promover a associação entre teoria e prática através do uso de experiências durante as aulas de Ciências para facilitar a compreensão dos alunos a respeito dos conteúdos trabalhados	Alunos da oitava série do Ensino Fundamental
Aluno Leitor: descobrir novos caminhos educativos por meio da leitura	Língua Portuguesa	Contribui para elevação dos níveis de leitura de seus participantes, além de desenvolver práticas de leituras junto aos alunos participantes do Projeto, envolvendo-os na construção das atividades propostas	Alunos do Ensino Fundamental e Médio, com ou sem problemas de indisciplina na sala de aula

TABELA 3 – PROJETOS DE ENSINO, DE CARÁTER INTERDISCIPLINAR, DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE, NO ANO DE 2007. (CONTINUAÇÃO)

DENOMINAÇÃO DO PROJETO	ÁREA PROPONENTE	NATUREZA DOS OBJETIVOS	PÚBLICO ALVO
Projeto de Recuperação: oportunizando caminhos de ensino	Interdisciplinar	Garantir aulas de reforço aos educandos que não alcançaram o desempenho necessário para a promoção de um bimestre para o outro e de um ano para o outro	Alunos do Ensino Fundamental e Médio
Feira Cidadania e Participação Social: diversidade étnico-racial miscigenação e integração	Interdisciplinar	Oportunizar à população em geral, o acesso a trabalhos de natureza artístico-educativo, por meio de apresentações de música, artes cênicas e visuais, dança, que venham ao encontro do mote escolhido	Alunos do Ensino Fundamental e Médio
Ética Ambiental: a valorização dos recursos hídricos	Ciências	Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sócio-ambientais locais	Alunos dos terceiros anos do Ensino Médio Noturno
Sala de Professores: reflexão-ação-reflexão – suporte básico para estruturação de práticas pedagógicas	Interdisciplinar		Professores da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire
Semana Pedagógica de Professores: Saberes significativos para a escola contemporânea	Coordenação e Direção Pedagógica	Articular momentos que integrem o ser educador, de forma reflexiva e científica, nos aspectos da espiritualidade, cultura, intelectualidade e convivência, para incentivo e valorização de uma prática pedagógica coerente e segura.	Professores da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire

4 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO NOTURNO EM TURMAS E POR SEXO, NA ESCOLA ESTADUAL DEPUTADO BERTOLDO FREIRE, NO ANO DE 2007.

TURMAS/ANOS	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA DO SEXO MASCULINO	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA DO SEXO FEMININO
1º-G	30	17	13
1º-H	30	18	12
2º-G	33	17	16
2º-H	32	20	12
2º-I	31	19	12
3º-E	33	22	11
3º-F	32	14	18
3º-G	31	12	19

QUADRO 5 – DADOS DO PERFIL PESSOAL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS NA PESQUISA					
Nome	Ano de Ensino	Idade	Ocupação	Local que reside	Sexo
RAQUEL	3º- E	18 anos	Doméstica	Urbana	F
JOEL	3º- E	21 anos	Trabalhador Rural	Urbana	M
RUTE	3º- F	17 anos	Desempregada	Urbana	F
MATEUS	3º- F	19 anos	Cobrador	Urbana	M
BIA	3º- G	16 anos	Vendedora	Urbana	F
MARCOS	3º- G	20 anos	Vendedor	Urbana	M
MARIA	2º- I	18 anos	Desempregada	Urbana	F
TIAGO	2º- I	20 anos	Serviços Gerais	Urbana	M
LIA	2º- H	16 anos	Vendedora	Urbana	F
JOSÉ	2º- H	19 anos	Vendedor	Urbana	M
SARA	2º- G	17 anos	Desempregada	Urbana	F
ELIAS	2º- G	19 anos	Diarista	Urbana	M
CLARA	1º- G	15 anos	Doméstica	Urbana	F
PEDRO	1º- G	15 anos	Cobrador	Urbana	M
ANA	1º- H	15 anos	Doméstica	Urbana	F
LUCAS	1º- H	17 anos	Serviços Gerais	Urbana	M

Roteiro de Observação do Campo de Pesquisa (01)

Parte I – Os contextos da pesquisa:

- a) caracterização do município: a história da fundação e a descrição dos aspectos geográficos, sociais, econômicos e culturais do ambiente;
- b) a organização e a abrangência do sistema de ensino do município;
- c) o cotidiano local no município: a vida cultural e as formas de lazer e convivência em grupo.

Parte II – O ambiente da escola:

1 - Caracterização da Instituição de Ensino:

- a) origens históricas: os motivos de criação; a localização; e o significado da denominação.
- b) características pedagógico-administrativas: pública ou privada; tempo de funcionamento; dependência financeira; e a vinculação institucional.
- c) a relação travada com comunidade: programas, projetos e ações educativas da escola voltadas ou que envolvem a comunidade; relação de respeito e confiança com a escola; reputação da escola; e o reconhecimento do papel da escola na comunidade.

2 - Organização do Ensino:

- a) nível de ensino: infantil, fundamental e/ou médio;
- b) tipo de ensino: seriado, ciclado e/ou modular;
- c) horário de atendimento: matutino, vespertino e/ou noturno;
- d) áreas de conhecimento: as disciplinas curriculares; número e horários de aulas;
- e) forma de distribuição dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno: dia, horário, série, turma, sexo e idade.

3- Infra-estrutura de atendimento ao aluno:

- a) aspectos físicos: características da arquitetura – dimensões e adequações - do prédio escolar; condições gerais de funcionamento, uso e manutenção das instalações físicas da escola;
- b) ordenamento dos espaços físicos: quais são os espaços físicos; como é a distribuição espacial e a organização dos espaços pedagógicos – salas de aulas, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de direção geral, biblioteca, secretaria da escola, pátio, quadra esportiva e outros;
- c) recursos materiais e pedagógicos: qual a quantidade; onde ficam; podem ser utilizados pelos professores e alunos para atividades de ensino; pode-se decorar as salas de aulas e corredores com trabalhos dos alunos;

4- O planejamento das atividades curriculares e extra-curriculares desenvolvidas pela escola em atendimento a formação educacional do aluno:

- a) Projeto Político Pedagógico da instituição: concepções de educação e escola; objetivos da formação do aluno; por quem é elaborado; como é elaborado; filosofia de atuação e de atendimento do aluno; a matriz curricular das áreas de ensino;
- b) Regimento Escolar: normatização da organização administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino;
- c) Plano de Ensino Anual da Educação Física no Ensino Médio Noturno: os objetivos e as contribuições da área para a formação do aluno; os conteúdos curriculares; as estratégias metodológicas que orientaram a prática pedagógica do professor e o processo de ensino-aprendizagem; e as intenções da avaliação de ensino.
- d) Projetos de trabalho da escola: ensino e interdisciplinares que envolvem os alunos e de formação continuada do corpo docente;
- e) os objetivos atribuídos pela escola à Educação Física no Ensino Médio Noturno;
- f) a Educação Física em relação a escola – campo: quais e como são as atividades desenvolvidas na escola que se relacionam à Educação Física, ou que empregam as práticas corporais de forma lúdica ou artística, ou que precisam do corpo em movimento.
- g) Outros momentos de atividades extraprogramáticas que ocorrem na escola.

5- O Corpo docente: a) os profissionais docentes que trabalham na escola: quantos são, situação de trabalho - efetivos e interinos; os professores de Educação Física - quem são, quantos são, qual o horário de trabalho, qual a situação de trabalho - efetivo ou interino e nível de formação;

6- O Corpo discente: a) número de alunos; composição e realidade sócio-econômica; origem – zona rural e zona urbana e tipo de transporte para deslocamento até a escola; como os alunos descrevem a escola;

Roteiro de Observação das aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno (02)

Parte I – Descrição da aula:

- a) o ritual da aula: horário de início; estruturação pedagógica do tempo da aula; onde ocorre a aula; como ocorre a aula; e os materiais pedagógicos utilizados.
- b) conteúdo da aula: qual é; como é ensinado; com que objetivo é ensinado; como é apreendido pelos alunos; há clareza da relevância do conteúdo; os alunos se identificam com o conteúdo; e as atividades corporais são lúdicas e recreativas.
- c) a presença da aula: é entendida como importante; é alegre ou é enfadonha; é conceituada como tempo livre ou tempo pedagógico de estudo.
- d) como são escolhidos os aluno-líderes das aulas;
- e) como são divididas as tarefas de ensino na aula e entre os alunos;
- f) como se comporta o professor durante a aula;
- g) os métodos de controle e disciplina utilizados pelo professor;
- h) quais são os comportamentos dos alunos na aula que geram restrições ou punições;
- i) as formas de expressão e comunicação do corpo: como são e quando ocorrem.

Parte II – As relações no contexto da aula:

1- A relação professor-aluno:

- a) aspectos interpessoais: formas de dirigir-se verbal ou não-verbal aos alunos; formas de contato corpóreo com os alunos; reciprocidade professor-aluno; normas e regras – criadas ou impostas ao grupo de alunos; e como os alunos se referem ao professor – no âmbito privado e público.

2- A relação aluno-aluno:

- a) formas de relacionamento pessoal: comparecem em grupos ou individualmente a aula; há o uso de gírias e apelidos entre os alunos; como os alunos se tratam entre si; aparência física – uso de uniformes, peças e acessórios que marcam o grupo de pertença (boné, tatuagem, etc); sobre o que os alunos falam entre si;

3- A relação aluno-aula-conteúdo:

- a) frequência dos alunos;
- b) as atividades e os conteúdos que os alunos mais gostam;
- c) as atividades e os conteúdos que os alunos menos gostam;
- d) como, porque e com que frequência os alunos são elogiados ou penalizados nas aulas;
- e) todos os alunos se dedicam simultaneamente a mesma atividade de ensino;
- f) quais os papéis ou funções são solicitados dos alunos durante a aula;
- g) a dinâmica da aula opera-se em função da cooperação ou da competição;
- h) como o corpo do aluno se expressa e que tipo de meios de comunicação emprega;

Roteiro de Entrevista semi-estruturada com a professora de Educação Física (03)

Parte I - Identificação e Dados Pessoais

Codínome na Pesquisa: _____ Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
Estado Civil: _____ Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Tem filhos? _____ Quantos filhos? _____ Há quantos anos mora no município? _____
Em que bairro mora? _____

Parte II - Formação Profissional:

- a) Nível de formação: () Superior Completo () Superior Incompleto () Especialização () Mestrado () Doutorado () na área de Educação Física () outra área.
b) Curso de Graduação: () Licenciatura () Bacharelado () Licenciatura Curta () Licenciatura Plena
Ano em que se formou: _____ Instituição que cursou o Ensino Superior: _____
Local que cursou o Ensino Superior: _____
Tipo de Instituição de Ensino Superior: () Pública () Privada () Federal () Estadual () Municipal () Outro
Especifique: _____
c) Tem formação ou experiência específica com o Ensino Médio Noturno? Comente.
d) Na grade curricular do seu curso de graduação teve alguma disciplina que orientou sobre a Educação Física para o Ensino Médio Noturno? O que você aprendeu? Lembra-se de ter estudado algo sobre corpo, corporeidade, ludicidade, cultura jovem e linguagem corporal?
e) Além da formação acadêmica, quais outros conhecimentos orientam sua prática pedagógica?

Parte III - Atuação Profissional

- a) Instituição(ões) Escolar(es) de trabalho atual: em quantas escolas trabalha?
b) Tipo de Instituição Escolar que exerce a docência: () Privada () Pública
c) Vínculo empregatício: () Efetivo () Interino () Permuta () Outro
Especifique: _____
d) Tempo de atuação profissional como docente
e) Tempo de atuação profissional como professor de Educação Física
f) Tempo de atuação como professor de Educação Física no Ensino Médio Noturno
g) Você trabalha a Educação Física com alunos de que faixa etária? Atualmente, só dá aulas para o Ensino Médio Noturno nesta escola ou desenvolve outros trabalhos em outras turmas e em outra escola?
h) Quais as séries nas quais mais atuou, ou seja, por maior período de tempo?
i) Turmas, dias e horários que ministra a Educação Física, no Ensino Médio Noturno, na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire
j) Você gosta do que faz? Como professor de Educação Física busca realizar o quê? Quais são os principais empecilhos e desafios da profissão?
l) Quais são os conhecimentos que orientam a sua prática?

Parte IV – Educação Física Escolar no Ensino Médio Noturno: concepções e perspectivas

- a) A escola mudou nos últimos anos? Em sua opinião, qual é o papel da escola na contemporaneidade? Para que deveria servir? Este papel está muito longe do que realiza? O que mudou na Educação Física desde a sua formação inicial?
b) Explique qual seu conceito sobre a disciplina de Educação Física na escola?
c) Qual a importância da Educação Física para a formação do aluno do Ensino Médio Noturno? Qual é o papel das práticas corporais no processo de formação do aluno do Ensino Médio Noturno?
d) O que deve ser ensinado ao aluno através da Educação Física? Em que perspectiva? O que realmente se aprende nas aulas? Há diferenças no trato pedagógico com a Educação Física no Ensino Noturno? O que é preciso assegurar para que a Educação Física exerça o seu papel como componente curricular?
e) Qual é o papel do professor de Educação Física nesta fase da escolarização (Ensino Médio)?

Parte V – A aula de Educação Física

- a) Para a realização de uma aula, como organiza as atividades, os espaços e tempo pedagógico de uma aula com a turma?
b) Quais são os conteúdos que você trabalha? Por quê? Considera-os relevantes para a formação do aluno nessa etapa de ensino? Acredita que os alunos fazem ou farão uso desses conteúdos mesmo depois de terminarem o Ensino Médio?
c) Na aula é possível perceber que os alunos constroem uma forma de linguagem corporal? Que leitura você faz?

Roteiro de Entrevista semi-estruturada com os alunos (04)

Parte I - Identificação e Dados Pessoais

Nome Completo: _____
Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino Estado Civil: _____
Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Tem filhos: _____ Quantos filhos: _____ Quantos anos mora no município: _____ Em
que bairro ou comunidade rural mora: _____
Grau de Escolaridade: _____ Vem para a escola de: _____
Ocupação/Trabalho atual: _____

Parte II – A relação com a Escola e a Educação Física

- a) Há quantos anos estuda na Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire? Gosta dessa escola? Para que serve a escola na sua vida?
- b) Frequentou ou participou das aulas de Educação Física no ensino fundamental? Comente como foram as suas experiências pessoais nessas aulas, destaque: o que mais marcou, o que mais gostava, o que sentiu que aprendeu? E as aulas como eram? O que se fazia?
- c) Frequenta ou participa das aulas de Educação Física no Ensino Médio Noturno? Por quê? O que mais atrai ou interessa na aula?
- d) O que se aprende na aula de Educação Física? Você já sabia antes? Quando percebeu que dominava esse conteúdo?
- e) Qual é a rotina da aula de Educação Física? O que vem antes e o que vem depois?
- f) O que é Educação Física para você? Para que serve a Educação Física na sua vida?
- g) Você percebe que a Educação Física tem influenciado o seu cotidiano diário? Como? Dê exemplos?
- h) Em sua opinião, qual o papel da Educação Física no Ensino Médio? Para que serve? Contribui para sua formação?
- i) O que você espera ao terminar o Ensino Médio? Quais são os seus planos de vida?

Parte III – A relação com a Educação Física extra espaço escolar

- a) Quando você não está na escola ou trabalhando, o que faz? Onde? Quando? Com quem?
- b) Em específico no final de semana, o que você faz?
- c) Você gosta de brincar? Ainda brinca? Do que mais gosta de brincar? Onde você mais brinca? Com quem? Por quê?
- d) Prática alguma atividade corporal? Com que frequência? Em que ocasião?
- e) O que você sabe fazer com o corpo? Com quem aprendeu? O que você mais gosta de fazer?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)