

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HENRIQUE DE BRITO ESPINOSA

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO NOTURNO:
TENSÕES, CONTRADIÇÕES E DILEMAS**

Florianópolis
2015

HENRIQUE DE BRITO ESPINOSA

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO NOTURNO: TENSÕES,
CONTRADIÇÕES E DILEMAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos,
como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciado em Educação Física.
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Pedrosa
Marcassa

Florianópolis
2015

HENRIQUE DE BRITO ESPINOSA

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO NOTURNO: TENSÕES,
CONTRADIÇÕES E DILEMAS**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – CDS.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa - MEN/CED/UFSC –
Orientadora_____

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini - EED/CED/UFSC - Membro
Efetivo_____

Prof. Dr. Edgard Matiello Junior - DEF/CDS/UFSC - Membro
Efetivo_____

Prof. Dr. Rogério Santos Pereira - DEF/CDS/UFSC –
Suplente_____

Florianópolis, 26 de junho de 2015.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e me auxiliaram nessa jornada.

A meus pais, que me possibilitaram dedicar-me integralmente aos estudos.

Aos meus professores, que me auxiliaram e muitas vezes me mostraram o caminho correto a ser seguido.

E aos amigos que fiz durante esses quatro anos e meio.

A todos, o meu muito obrigado!

“A igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa”.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O presente estudo se propôs a conhecer a realidade do ensino da Educação Física no período noturno em uma escola pública da cidade de Florianópolis-SC. Como instrumento de coleta de dados realizamos uma entrevista com o professor de Educação Física do período noturno da E.EB Padre Anchieta, um Grupo Focal com uma turma do terceiro ano do ensino médio do período noturno da escola e também análise de documentos da escola (PPP, ficha de matrícula dos alunos e demonstrativo da unidade escolar). Verificou-se que a precarização da escola pública noturna (redução do número de funcionários, fechamento de salas e laboratórios, invasões às quadras poliesportivas da escola, etc) é ainda mais intensa e se reflete diretamente no trabalho do professor de Educação Física. Verificou-se que as dificuldades relacionadas à condição de ACT do professor de Educação Física do período noturno, que vão desde a instabilidade de emprego até os horários “picados” que lhe são destinados, acabam afetando e dificultando o seu trabalho pedagógico. Em relação à prática de ensino da Educação Física no período noturno, na escola pesquisada, verificou-se que o antigo professor de Educação Física, que lecionava no período noturno, se encontrava em um estado denominado de “desinvestimento pedagógico” e, portanto, os alunos não estavam acostumados a realizar uma *aula* de Educação Física. Verificou-se também que o atual professor de Educação Física do período noturno concebe a Educação Física como atividade física, ou seja, a concebe como um conjunto de atividades específicas que visam ao aprimoramento físico de seus alunos e que, por isso, a Educação Física no período noturno acaba se configurando também como uma não aula e compensa o stress e o cansaço causados pelo trabalho. Concluímos então, que a maneira pela qual o ensino da Educação Física vem sendo conduzido no ensino noturno, na lógica de atividade física, restrita em termos de conteúdos culturais, tratada sem grandes exigências de aprendizagem e descomprometida com a aquisição de conhecimentos se configura como um faz de contas o que contribui para o esvaziamento ético, cultural e institucional da escola.

Palavras-chave: Ensino noturno. Educação Física. Escola Pública.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. ESCOLA PÚBLICA E ENSINO NOTURNO: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS.....	11
2.1 E.E.B Padre Anchieta: O campo de pesquisa.....	11
2.2 Ensino noturno: histórico e contradições	16
2.3 Ensino noturno no Padre Anchieta: Realidade e desafios atuais.....	22
3. EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA.....	26
3.1 A Educação Física no ensino noturno na E.E.B Padre Anchieta.....	35
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO NOTURNO: POSSIBILIDADES E LIMITES.....	40
4.1. A Educação Física entendida como atividade física.....	45
4.2. Desinvestimento pedagógico.....	50
4.3 Aula x não-aula.....	52
4.4. Educação Física como compensação do trabalho.....	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	65
APÊNDICE A.....	68
APÊNDICE B.....	69

1. Introdução

A discussão sobre a relevância pedagógica da Educação Física escolar, bem como sua real finalidade nas escolas se faz necessária atualmente, uma vez que existem alguns indícios de que ela pode estar sendo tratada com descaso, sobretudo, quando ela ocorre no período noturno. Um dos fatores que podem explicitar esse descaso da Educação Física nas escolas em geral, e no período noturno em particular, são as dispensas previstas por lei das aulas de Educação Física.

As possibilidades de dispensas das aulas de Educação Física, por motivos aparentemente frágeis, parecem não estar em consonância com os principais postulados teóricos que norteiam e justificam a presença da Educação Física no currículo escolar.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabelece as diretrizes da educação nacional, bem como define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição federal. Tal lei apresenta orientações básicas acerca de como os componentes curriculares devem ser tratados nas instituições de ensino em todo país. Dentre esses componentes, em seu parágrafo 3º do artigo 26, a referida lei postula orientações acerca da Educação Física e torna facultativa a participação do aluno nessas aulas, em algumas situações, quais sejam: aos alunos que cumpram uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; aos alunos maiores de trinta anos de idade; aos alunos que estiverem prestando serviço militar inicial e aos alunos que tenham prole. Sabe-se que a maioria dos alunos que estuda no período noturno trabalha durante o dia. Isso significa que, amparados pela LDB, que torna facultativa a participação nas aulas de Educação Física àqueles que tenham uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias, estes alunos podem ser dispensados das aulas.

Percebe-se também que ao dispensar os alunos da “prática” de Educação Física, a referida Lei supõe uma separação entre o saber e o fazer da Educação Física, como se ela fosse uma mera exercitação corporal, ou um fazer por fazer, destituído de uma reflexão teórica. Ora, dentro da lógica dessa Lei, se o aluno já exercitou o seu corpo e/ou está fisicamente cansado, seja pelo trabalho, por cuidar dos filhos, por já ter realizado atividades físicas no exército ou ainda por ter mis do que trinta anos de idade, ele pode ser dispensado das aulas de Educação Física, uma vez que esta na escola é compreendida como um espaço de mera exercitação prático-corporal.

É importante mencionar que ao mesmo tempo em que a referida Lei diz concebe a

Educação Física como componente curricular ela também possibilita que alunos sejam dispensados de suas aulas por motivo aparentemente frágeis.

Sendo assim, a hipótese da nossa pesquisa é de que a Educação Física no período noturno esta sendo tratada com descaso.

Tendo em vista estas questões, nosso objetivo geral com essa pesquisa foi o de analisar como a Educação Física vem sendo realizada no período noturno em uma escola da rede estadual de educação, localizada no município de Florianópolis.

Considerando que a legislação que regulamenta a Educação Física na educação básica prevê ser facultativa a participação em suas aulas aos alunos que possuem uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias e sabendo que a maioria dos alunos que estudam no período noturno trabalham durante o dia, procuramos entender a realidade da Educação Física no período noturno, interrogando a experiência específica da Escola de Educação Básica Padre Anchieta. Queremos com isso conhecer também as situações particulares vividas por professores e alunos nessas aulas e que podem potencializar ou fragilizar a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física como conhecimentos pertencentes ao saber historicamente produzidos pela humanidade. Vale mencionar que a escola foi tomada com um exemplo e não como um caso.

Como objetivos específicos, buscamos: analisar as condições de trabalho pedagógico dos professores e as condições de estudo dos alunos do ensino noturno da E.E.B Padre Anchieta; analisar as condições das aulas de educação física (espaços, equipamentos e instalações), os conteúdos propostos e os objetivos a serem alcançados nas aulas de Educação Física no período noturno; verificar como se dá a participação dos alunos nas aulas de educação física no ensino noturno e comparar o ensino da educação física realizado no período noturno e no período diurno.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritiva, que se utiliza de análise de documentos, entrevista, grupo focal e observações diretas registradas em diários de campo.

As pesquisas de caráter exploratório, segundo Triviños (1987), permitem ao pesquisador ampliar seu contato e sua experiência em torno de determinado problema, aprofundando seu conhecimento nos limites de uma realidade específica, em nosso caso, a problemática da Educação Física no ensino noturno, seus dilemas, desafios, contradições e possibilidades, considerando que a prática da Educação Física é facultativa no ensino noturno, conforme a LDB. Para isso, delimitamos, como fonte direta de pesquisa, uma escola pública

da grande Florianópolis e como sujeitos da investigação, os professores e estudantes dessa escola, especialmente aqueles adolescentes e jovens que estão cursando o Ensino Médio Noturno.

Para conhecer de forma ampla e detalhada as variáveis que atuam sobre a participação dos estudantes do ensino noturno nas aulas de Educação Física, realizamos também um estudo de tipo descritivo, já que pretendemos descrever os fatos e fenômenos que constituem a realidade específica a ser investigada, articulando-se, assim, com a problemática central da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, realizamos uma Entrevista com o professor de Educação Física do período noturno da E.EB Padre Anchieta e um Grupo Focal¹ com uma turma do terceiro ano do ensino médio do período noturno da escola. A entrevista teve o intuito verificar as condições de trabalho pedagógico do professor, as condições das aulas de Educação Física (espaços, equipamento e instalações), os conteúdos propostos e objetivos a serem alcançados pelo professor, bem como verificar quais as diferenças de sua prática pedagógica nos diferentes turnos de ensino. E o grupo focal teve o intuito de levantar informações acerca das condições de estudo e de reprodução de existência dos alunos do ensino noturno da E.E.B Padre Anchieta, bem como verificar como se dá a participação dos alunos nas aulas de Educação Física no ensino noturno na E.E.B Padre Anchieta e comparar o ensino da educação física realizado no período noturno e no período diurno. Para ajudar na caracterização da escola e dos alunos que a frequentam foram também analisados documentos como o PPP – Projeto Político Pedagógico da escola, ficha de matrícula dos alunos e demonstrativo de unidade escolar e, por fim, foram feitas observações assistemáticas na escola, tanto da dinâmica do ensino noturno de maneira geral, quanto das aulas de Educação Física do período noturno.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos: no segundo capítulo, denominado *escola pública e ensino noturno: contradições históricas e desafios atuais*, em um primeiro momento, procuramos compreender o contexto social e as problemáticas enfrentadas especificamente pela E.E.B Padre Anchieta, sempre relacionando tais problemáticas com a situação do sistema educacional público brasileiro; em um segundo momento, buscamos compreender, através de estudo bibliográfico, a história do ensino noturno e suas contradições e, por último, buscamos verificar como é a realidade do ensino noturno na E.E.B Padre Anchieta de maneira geral e quais são os desafios enfrentados pela escola nesse turno. No

¹ Grupo focal é uma técnica de pesquisa, onde um mediador realiza perguntas para um determinado grupo, suscitando assim um debate sobre determinado tema.

terceiro capítulo, denominado *Educação Física: concepções em disputa*, em um primeiro momento, através de estudo bibliográfico, buscamos entender as influências que a área sofreu de diversas instituições ao longo de sua história, fazendo com que a Educação Física respondesse a interesses, códigos e funções externas à instituição educacional, como, por exemplo, aos preceitos de médicos, militares e até mesmo da instituição esportiva; e em um segundo momento buscou-se compreender quais são as condições em que a educação física vem sendo realizada no ensino noturno na E.E.B Padre Anchieta, levando em consideração as condições de trabalho dos professores e também como as problemáticas do ensino noturno interferem nas aulas de educação física. No quarto capítulo, denominado *educação física no ensino noturno: possibilidades e limites*, buscou-se verificar como tem sido desenvolvido o ensino da Educação Física no período noturno na escola Padre Anchieta, sempre levando em consideração o contexto do sistema educacional público brasileiro e também as problemáticas específicas do período noturno interferem nas aulas de educação física, nesse último capítulo trabalhamos com quatro categorias de análise, que foram: Educação Física entendida como atividade física, desinvestimento pedagógico, aula x não aula e a Educação Física como compensação do trabalho, tais categorias de análise surgiram do confronto do balanço da literatura com a análise empírica.

Em relação à escolha dos textos para a revisão bibliográfica nós os classificamos da seguinte maneira: para realizar a contextualização da escola E.E.B Padre Anchieta foram analisados o seu PPP, demonstrativo de unidade escolar e ficha de matrícula dos alunos; para escrever sobre o ensino noturno selecionamos artigos que falavam sobre o ensino noturno, bem como o livro denominado *Ensino Noturno: Realidade e Ilusão* de Carvalho (2010); para escrever o capítulo *Educação Física: Concepções em disputa* selecionamos principalmente o livro *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, bem como o livro *o saber o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular ? Isso é história* de Souza Júnior (1999) e para escrever o capítulo *Educação Física no ensino noturno: possibilidades e limites* recorremos a artigos que falavam sobre a desinvestimento pedagógico e também sobre a *não aula*, sobretudo artigos escritos por Bracht et al.(2010).

2. ESCOLA PÚBLICA E ENSINO NOTURNO: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E DESAFIOS ATUAIS

2.1 E.E.B Padre Anchieta: O campo de pesquisa

A escola pública brasileira vivencia, um agravamento dos problemas e contradições que contribuem para o sucateamento de suas estruturas e instalações, bem como para a precarização de suas condições de ensino-aprendizagem e trabalho docente. A ausência de investimentos por parte do governo faz com que as escolas públicas funcionem em péssimas instalações, colocando em risco, muitas vezes, a saúde e a integridade de crianças e jovens. Além disso, a vergonhosa política de remuneração dos professores aliada à ausência de formação continuada de qualidade convergem para a desqualificação do ensino público, pois muitos professores duplicam seus turnos de trabalho para poder receber um salário um pouco maior e isso se reflete diretamente em sua dedicação à escola e à docência, já que, com o aumento da carga horária de trabalho, diminui o tempo para o estudo, a criação e preparação de aulas e avaliações, diminuindo, assim, a qualidade do ensino. Isso sem contar a falta de bibliotecas, laboratórios, salas de vídeo e demais recursos didáticos que potencializariam e auxiliariam o professor em suas aulas. Tais problemáticas apresentadas são apenas algumas e fazem parte do atual panorama caótico em que se encontra a escola pública no Brasil, fazendo com que ela se realize de forma minimalista, esvaziada de conteúdo e de sua função ética, cultural, institucional e pedagógica.

A Escola de Educação Básica (E.E.B.) Padre Anchieta faz parte da rede estadual de educação, e as condições em que se encontra não são muito diferentes das condições observadas nas escolas públicas do estado de Santa Catarina e até mesmo em outras escolas públicas do Brasil.

Tal escola localiza-se à rua Rui Barbosa, nº525 do bairro Agrônômica, no município de Florianópolis-SC, e segundo o Projeto Político Pedagógico da escola seus alunos são moradores das comunidades Morro do 25, Morro do Horácio e Santa Vitória. Tais comunidades fazem parte do MMC-Maçiço do Morro da Cruz, área considerada como “ocupação irregular”, que abriga cerca de 30 mil pessoas distribuídas, pelo menos, em 17 comunidades instaladas sobre morros e encostas, cujos habitantes estão submetidos a condições precárias, Marcassa (2013).

Dantas (2013), em seu estudo sobre a CE/FMMC Comissão de Educação do Fórum do

Maciço do Morro da Cruz², faz uma retrospectiva do processo histórico de ocupação dessa área, que começa no século XIX. Inicialmente, os primeiros moradores dessa região foram os escravos fugidos recém-libertos e militares pobres. Já na década de 1920 ocorreu uma segunda fase de ocupação da região, na medida em que muitos pobres, negros, órfãos e mendigos, expulsos das regiões centrais de Florianópolis devido às medidas higienistas que foram levadas a cabo pelo governo municipal nesse período, passaram a adotar esse território como local de moradia. E na década de 1950 e 1960 deu-se a terceira leva de ocupação da região, visto que muitas pessoas de municípios vizinhos, como Biguaçu, Antônio Carlos, e também do interior do estado, mudaram-se para Florianópolis em busca de trabalho na construção civil no primeiro *boom* imobiliário da capital catarinense. Atualmente, a região tem abrigado, também, migrantes de outros estados brasileiros, sobretudo das regiões norte e nordeste do país, que buscam esta cidade para ocuparem os mais diversos postos de trabalho simples, de baixa qualificação e condições salariais, que não exigem formação especializada, mas ainda assim remuneram melhor que em suas regiões de origem.

As precárias condições de vida dos moradores do MMC e o descaso do governo para com tal área já foram denunciadas no Documentário “Maciço” (2009) dirigido por Pedro MC, o qual fora analisado por Andrade (2014), por ocasião de um estudo realizado sobre o contexto social da E.E.B Padre Anchieta e as condições de ensino noturno da disciplina de sociologia. Segundo essa análise:

[...] podemos observar flagrantes das condições precárias de moradia. São evidenciadas vielas esburacadas, com esgoto a céu aberto; acessos íngremes e penosos para pessoas idosas e com deficiência; ocupações sem energia elétrica e água potável; recolhimento irregular ou até inexistente do lixo; atendimento médico precário ou ineficiente; falta de áreas de lazer para as crianças e acessos para ônibus; além das notáveis variáveis de preconceito e estigmatização que vivem os moradores, como são denotados nos depoimentos de diversos moradores, como taxistas que se recusam a fazer corridas para essas localidades e o fato de muitos moradores ocultarem em entrevistas de emprego o local onde moram, por temerem não serem contratados por viverem nos morros. Há também relatos da constante

² A Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, foi a responsável pela articulação, organização e proposição dos encaminhamentos das demandas locais na construção de políticas públicas para as escolas da região do MMC -Maciço do Morro da Cruz. Tendo na frente os diretores das escolas de educação básica e também dos CEIs (Centros de Educação Infantil), assim como outros representantes da equipe pedagógica destas unidades de ensino. Tal comissão fez parte do FMMC - Fórum do Maciço do Morro da Cruz que teve como objetivo propor políticas que garantissem a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável dos moradores do MMC, além da Comissão de Educação também integravam o FMMC a comissão executiva, a comissão de meio ambiente, a comissão de segurança, a comissão de formação, a comissão de trabalho e renda e a comissão de comunicação. Através do FMMC foi possível estabelecer e manter projetos de extensão com os mais diversos cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destacando-se: Serviço Social, Arquitetura, Biblioteconomia, Pedagogia e Geografia. Buscava-se, portanto, em tal contexto histórico, amparo técnico e logístico para a formulação de um plano diretor que atendesse às demandas dos territórios do maciço, bem como projetos que visassem à educação ambiental e à geração de renda (MARCASSA, 2013).

presença da polícia e a forte repressão com a qual ela age com os moradores, além dos problemas de narcotráfico e violência a que estão sujeitos (ANDRADE, 2014, p.46).

Outra questão importante de ser discutida com relação à localização da escola e ao público acolhido é que apesar dela atender alunos oriundos de comunidades do Maciço do Morro da Cruz, ela está localizada no bairro Agrônômica, uma região de classe média-alta da cidade, aonde vêm sendo realizados empreendimentos imobiliários de alto padrão.

Recentemente, a escola passou por uma reforma financiada pelo Grupo WOA, responsável pela construção de um condomínio residencial de alto padrão ao lado da escola e que, diante da necessidade de vender uma imagem de “boa localização e vista” em relação ao seu empreendimento, realizou tal reforma no intuito de melhorar a fachada da escola, “porém as instalações internas têm sido alvo de queixas de professores e alunos por estarem deprecadas [...]” (ANDRADE, 2014, p.51).

Em relação ao quadro de funcionários da escola, de acordo com dados obtidos com a diretora da escola, neste ano de 2015, ela conta com 21 professores efetivos e 20 professores ACTs (Admitido em Caráter Temporário), 2 assistentes de educação, 2 assessoras de direção, 4 assistentes técnico-pedagógicos, 5 auxiliares de serviços gerais e 1 diretora.

O elevado número de professores ACTs na escola é um grande problema, na medida em que compromete tanto a criação do vínculo do professor com a escola e o seu entorno, quanto à continuidade do trabalho pedagógico de maneira geral.

A escola conta também com três professores de Educação Física para atender a todas as turmas. O professor de Educação Física do período noturno, nosso sujeito de pesquisa, é ACT na E.E.B Padre Anchieta e, em entrevista concedida para a realização desse estudo, falou das problemáticas do professor temporário e como isso rebate negativamente na escola:

Um profissional da educação, em primeiro lugar, para ele realizar um bom trabalho, ele precisa conhecer seus alunos, agora como ele vai conhecer o aluno se ele vive para lá e para cá trocando de escola, então pedagogicamente a gente é muito prejudicado. Ao passo que um professor efetivo que fica 2, 3 anos em uma escola, depois de 3, 4 anos em uma escola, ele já pode dizer que conhece seus alunos, então isso facilita muito na maneira como ele vai desenvolver a atividade, na comunicação, na confiança, então isso para a Educação é muito ruim e infelizmente nós temos na rede estadual e também na rede municipal um grande número de ACT (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Além da dificuldade de criação de vínculo com a escola, o professor alega que a

distribuição das aulas para os professores ACTs como outro grande problema, pois estes ficam com horários “picados” e isso dificulta a organização do trabalho pedagógico de um modo geral:

Tem muitos problemas burocráticos da escola e da própria GERED – Gerência regional de educação, que dificulta muito a vida do ACT, a gente fica com horário todo picado, cheio de janela, já se ganha pouco, tem profissional aí que trabalha em 4 ou até mesmo em 5 escolas para poder manter um salário de 40 horas e se desgasta para lá e para cá, então têm realmente muita dificuldade. E se você é ACT, você fica com os piores horários, os mais picados que tiver. Então a dificuldade do ACT, principalmente, além do salário e da instabilidade de estar hoje aqui e amanhã ter que ir para outra escola, ainda ele fica com o que sobra, sem ter nenhum cuidado com a questão da praticidade do trabalho (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Os prejuízos dessa condição de trabalho do professor ACT sobre a Organização do Trabalho Pedagógico como um todo são inúmeros. Muitos professores ACTs não conseguem permanecer na escola ao final do contrato, pois, ao realizarem novos concursos, são designados para outras escolas, dificultando, assim, o estabelecimento de vínculos pessoais e profissionais e a continuidade de um trabalho pedagógico consistente. Tal como o próprio professor mencionou na entrevista, é somente após permanecer três ou até mesmo quatro anos em uma mesma escola que o docente pode dizer que conhece a escola, seus professores, funcionários e estudantes e, partir daí, pode estabelecer uma relação de confiança e vínculo com a turma e também com toda a escola.

Freitas (1994) afirma que para o professor poder compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, é necessário ter em conta uma organização pedagógica que através dos pares dialéticos conteúdo/método e avaliação/objetivos faça o contraponto à atual função social seletiva da escola que “[...] traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas” (FREITAS, 1994, p. 92). Tal superação só poderá ser realizada “[...] à luz de um projeto histórico alternativo” (idem, p. 10) de longa duração.

Dessa maneira, a condição de instabilidade e imprevisibilidade do professor ACT prejudica a construção de um projeto educacional compromissado com “[...] a produção de um conhecimento (não necessariamente original), através do trabalho com valor social (não do trabalho faz de conta artificial)” (idem, p.96), de modo que a prática se reflete “[...] na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de

aprimoramento” (FREITAS, 1994, p. 96).

Em relação à infraestrutura, a escola possui 21 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 ginásio de esportes, 1 auditório, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 biblioteca, 2 parquinhos, 1 cozinha, 1 dispensa (para armazenar a merenda escolar), 1 sala do grêmio estudantil (desativada), 1 cabine de rádio escolar (desativada), 1 consultório odontológico (desativado), 6 banheiros para os estudantes, 2 banheiros para os professores, 1 sala para os especialistas em assuntos educacionais, 1 sala para a administração escolar, 1 sala para a direção e 1 secretaria.

Segundo o demonstrativo de unidade escolar do ano de 2015 que nos foi fornecido pela funcionária da escola responsável por realizar a matrícula dos alunos, a escola possui um total de 830 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 483 estudantes no período matutino, 278 estudantes no período vespertino e 69 estudantes no período noturno.

Em relação à concepção filosófica e pedagógica, o PPP da escola (ano de 2013) menciona a concepção histórico-cultural como norteadora do projeto político pedagógico da escola. Nesse sentido, o documento deixa claro que a escola compreende o ser humano como ser social e histórico, ou seja, os homens fazem sua própria história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela.

No documento também fica indicado que os conhecimentos prévios que os alunos trazem, sobre as diferentes áreas do conhecimento, a partir das relações que estabelecem com seu meio, não devem ser ignorados pela escola e que, portanto, a escola deve tratar dialeticamente a relação entre o senso comum e o conhecimento científico.

Ainda segundo o PPP da escola, dentro da concepção histórico-cultural de aprendizagem, todos os alunos são capazes de aprender e, assim, todo conhecimento produzido deve ser socializado, pois é patrimônio coletivo da humanidade.

O documento referenda algumas considerações sobre como compreende o homem, a sociedade, a educação e a escola: O homem é visto como ser social em permanente desenvolvimento e capaz de resgatar, criar e produzir sua própria história. A sociedade é espaço essencial da produção humana e é somente através de um esforço dialético que os homens estabelecem relações entre si e se organizam para produzir sua existência. A educação é compreendida como um espaço interdiscursivo e nela o homem se apropria, reelabora e produz conhecimento, valores e atitudes e é capaz de olhar reflexivamente a realidade em sua volta e transformá-la. A escola é concebida como um espaço sócioeducativo onde acontece a reelaboração do conhecimento sistematizado e a produção de novos

conhecimentos, partindo da cultura local para um contexto social mais amplo.

Entretanto, ao observarmos que os problemas vivenciados pela E.E.B Padre Anchieta não se diferem muito dos problemas relacionados às condições gerais de funcionamento e estrutura de outras escolas públicas brasileiras, suspeitamos da possibilidade dessa concepção pedagógica vir a se realizar em sua totalidade, uma vez que as limitações de ordem econômica, política e pedagógica impedem o pleno desenvolvimento e realização dessa abordagem, a qual exigiria melhores condições de funcionamento, de materiais e equipamentos e também de pessoal qualificado para dar conta de suas exigências teóricas e práticas. Ao contrário, com instalações precárias, laboratórios desativados, professores mal remunerados e com longa jornada de trabalho, cansados e em sem estabilidade de emprego, torna-se quase impossível, para a escola, construir um projeto educacional comprometido com a transformação da realidade educacional caótica do ensino público brasileiro. Portanto, parece que todo esse quadro de precarização que se encontra a E.E.B Padre Anchieta impossibilita que os conceitos anteriormente referidos pelo PPP da escola sejam plenamente desenvolvidos na prática.

2.2 Ensino noturno: histórico e contradições

No Brasil, os primeiros registros sobre o ensino noturno, segundo Carvalho (1997), remontam à época do Império. Tal opção de formação era destinada aos alunos que, pela necessidade de trabalhar durante o dia, só podiam estudar no período noturno. O ensino noturno nessa época funcionava em locais improvisados ou cedidos e seus professores recebiam apenas uma pequena gratificação como incentivo para ministrar aulas nesse turno.

Após verificarmos a gênese do ensino noturno no Brasil, as motivações que o conceberam e o público a ele destinado, fica claro que esta modalidade de ensino, desde o seu surgimento no país, está associada ao atendimento do estudante “já engajado em atividades produtivas e que não pode frequentar escola na época certa” (CARVALHO, 1997, p.27).

Outro fator que evidencia que o ensino noturno foi concebido no intuito de atender aos alunos trabalhadores que não podiam acompanhar a escola durante o dia pode ser verificado em Portaria Ministerial de 1962 que estabelecia o seguinte:

A matrícula dos alunos em cursos noturnos só será aceita para candidatos com idade mínima de 14 anos, casos especiais só serão aceitos se não houver

outro estabelecimento que ofereça nas mesmas oportunidades ou se o candidato fizer prova de atividade remunerada, ou de impedimento grave para cursar as escolas diurnas. (PORTARIA MINISTERIAL nº31, 1962 apud CARVALHO, 1997, p.36).

Fica evidente, portanto, que o ensino noturno desde a sua origem, foi destinado aos jovens trabalhadores, uma vez que a admissão do aluno nesse período só era aceita mediante a apresentação da comprovação de sua inserção no mercado de trabalho. Isso explicita uma importante contradição: se aparentemente a criação do ensino noturno pode ser compreendida como uma política democrática de inclusão social, na verdade, o que se revela é a proposição de uma escola pobre para os pobres, com menor qualidade, menor status e com formação voltada à reprodução da dominação de classes, tal como pretendemos demonstrar ao longo desse trabalho.

O ensino noturno no Brasil esta diretamente relacionado à ampliação do ensino médio, já que foi a partir da mudança de paradigma em relação a este nível de ensino (uma vez que, em dado momento, ele deixou de ser destinado às elites, quando tinha o caráter de preparar os estudantes para o ensino superior, e passou a ser destinado à classe trabalhadora, no intuito de preparação para o mercado de trabalho) que o ensino médio foi atrelado ao ensino noturno para servir como alternativa de escolarização para o estudante trabalhador.

O ensino médio, por sua vez, esteve organizado, em sua origem, na perspectiva de preparar os alunos para o ensino superior. Dessa maneira, tal nível de ensino estava destinado somente às elites, e a oferta de vagas era limitada.

Foi na década de 1930, devido ao impulso da industrialização e ao desenvolvimento nacional que, segundo Sousa e Oliveira (2008), ocorreu uma mudança de paradigma em relação ao ensino médio, pois a partir desse período o ensino médio, tinha como vocação a preparação para o ensino superior, voltou-se também à preparação para o mercado de trabalho. Assim, o ensino médio foi atrelado ao ensino noturno, na medida em que servia de alternativa para os alunos que queriam dar continuidade aos estudos, mas que não podiam frequentar a escola durante o dia, já que estavam trabalhando. Além disso, o ensino noturno seria uma possibilidade, para os jovens trabalhadores, de qualificação para o trabalho ou de preparação para o acesso ao ensino superior. Segundo os autores, tal mudança gerou um impasse histórico, na medida em que a proposta de formação anterior (destinada às elites), entrou em tensão com a nova concepção voltada à formação da classe trabalhadora.

Para acalmar essa tensão, no ano de 1971 a Lei n.5.692 estabeleceu a

profissionalização obrigatória. Sobre as motivações para a criação de tal lei, Sousa e Oliveira (2008) afirmam que:

Naquela ocasião, a motivação da reforma era também diminuir a pressão que os egressos do Ensino Médio exerciam por mais vagas nas universidades, ancorada na suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos e em dada leitura da teoria do capital humano, segundo a qual a profissionalização do Ensino Médio estaria articulada com a perspectiva de impulsionar o desenvolvimento nacional (SOUSA e OLIVEIRA, 2008, p.61).

Ocorreu que essa política de profissionalização compulsória fracassou, de modo que “[...] em 1982, com a Lei n.7.044, suprime-se seu ponto mais polêmico: a obrigatoriedade da profissão” (SOUSA e OLIVEIRA, 2008, p.61).

Mas foi nas décadas de 1970 e 1980 que ocorreu, segundo Barbieri et al (2005), uma significativa expansão do número de matrículas no período noturno. Andrade (2014) explica que o aumento da procura pelo ensino médio noturno coincidiu com o aumento de jovens inseridos no mercado de trabalho.

O fato da expansão do número de matrículas no período noturno no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 coincidir com o elevado número de jovens inseridos no mercado de trabalho revela que, mesmo após cem anos de sua “criação”, uma vez que os primeiros registros do ensino noturno no Brasil datam de 1870-1880, as características dos alunos que frequentam o ensino noturno não mudaram, ou seja, continuam sendo jovens trabalhadores que, por não poderem acessar a escola durante o período diurno, devido à sua condição de trabalhadores, são levados a estudar no período noturno.

É importante refletirmos também sobre o que significa o ensino noturno ser destinado ao aluno trabalhador e que não tem condições de estudar no período diurno, bem como quais são os interesses que estão por trás desse fato.

Carvalho (1997) afirma que a escola reflete a divisão social do trabalho, de modo que oferece redes de ensino distintas, sendo uma destinada à reprodução da burguesia como classe dominante e outra à reprodução do proletariado como classe subalterna:

A escola é quase exclusivamente um “aparelho de distribuição” dos indivíduos em categorias sociais predeterminadas. Favorece os já favorecidos, exclui, repele e desvaloriza os já desfavorecidos. Esse “aparelho de distribuição” oculta sua natureza, apresentando-se como tecnicamente determinado. Dessa forma, a divisão social do trabalho determina a divisão da escola em duas redes de ensino que levam a reprodução do proletariado e à reprodução da burguesia em redes distintas (CARVALHO, 1997, p.19).

É possível verificar como essa produção da desigualdade escolar, que reconhece e reproduz a divisão de classes, aparece na legislação educacional. Essas leis educacionais regeram e ditaram os parâmetros da educação básica no Brasil e acabaram por segregar os alunos, segundo sua condição de classe, ainda que esse aspecto de segregação não estivesse presente de forma explícita no corpo dessas leis.

Carvalho (1997) afirma que a LDB nº 4024 de 20/12/61 acabava por segregar os alunos no momento em que eles tinham que escolher uma modalidade de curso, pois de acordo com a referida lei, ao ingressar no ensino médio, que na época era compreendido pelos ciclos ginásial e colegial, o aluno tinha que escolher entre os cursos secundário, técnico ou formação de professores para o ensino primário. Segundo a autora, os cursos secundários visavam a uma educação de caráter mais geral e era onde se encontrava a maioria dos alunos oriundos das classes mais favorecidas economicamente que ingressariam nos cursos superiores. Já os cursos técnicos eram frequentados por estudantes dos meios populares, de famílias ligadas ao trabalho manual ou equivalente, e recebiam um maior número de alunos se comparado ao ensino secundário. Os cursos técnicos também estavam subdivididos em três ramos, comercial, industrial e agrícola, e segundo a autora, a escolha por esses ramos também era determinada pela origem socioeconômica e cultural dos estudantes.

Nesse sentido, os cursos secundários eram escolhidos por estudantes com melhores condições econômicas, em que a possibilidade de acessar uma universidade estava dentro de seus horizontes. Já os cursos técnicos eram acessados por alunos em condições econômicas desfavorecidas e que pretendiam ingressar no mercado de trabalho após a obtenção de uma formação técnica mínima.

Com a promulgação da Lei nº 5692/71, que modificou a LDB de 61, foram acoplados o antigo curso primário e o ginásial e também foram suprimidas as diferenças curriculares que estavam presentes no ensino médio, no que se refere aos diferentes ramos de ensino. Segundo Carvalho (1997), apesar disso, a segregação a partir da origem social permaneceu, na medida em que nesse novo momento a segregação ocorria não mais pela escolha da modalidade de curso (secundário, técnico ou o de formação de professores), mas se dava pela “escolha” dos alunos pelos cursos públicos e particulares e pelos turnos diurno (manha e tarde) e noturno. Dessa maneira, os alunos com piores condições econômicas acessavam as redes públicas de ensino e, quando trabalhavam, acessavam o ensino noturno:

A escolha, portanto, do horário de frequência não parece ser aleatória, mas realizada em função da posição que o estudante ocupa no processo produtivo.

O aluno dos cursos noturnos só é aluno porque trabalha. É pelo fato de estar trabalhando ou procurando trabalho que ele se matricula na escola (CARVALHO, 1997, p.39).

Dessa maneira, podemos notar que a divisão social do trabalho determinava e determina a divisão social da escola em duas redes distintas que levavam/levam à reprodução dos filhos dos trabalhadores como classe subalterna, na medida em que eles são formados para ocupar postos de trabalho técnico, manual e cada vez mais simples no mundo da produção. E à reprodução da burguesia como classe dirigente, na medida em que prepara os filhos das elites para o acesso ao ensino superior, formação pela qual eles se tornam aptos a ocupar os postos de gerência, de comando e de trabalho intelectual, fundamentais à sua reprodução como classe dirigente e dominante.

O ensino noturno, cuja maioria de seus alunos pertence à classe trabalhadora, é envolto por diversos problemas. Sobre as mazelas que o envolvem, Barbieri et al. (2005) comentam que:

Outro grande problema associado ao ensino noturno é a falta de estrutura e inadequação para o seu funcionamento. O mesmo livro/material didático, a mesma estrutura de gestão e a mesma formação de educadores utilizados para o ensino diurno, é erroneamente utilizado no período noturno. Faltam recursos condizentes com a expectativa do aluno, professores capacitados com alternativas metodológicas que motivem e chamem a atenção destes jovens trabalhadores. (BARBIERI et al. 2005, p.03).

Almeida (1995, p.22 apud Barbieri 2005, p. 03) ainda complementa:

[...] O poder público valeu-se da instalação de classes noturnas para a expansão do ensino secundário. Assim, ao oferecer o ensino noturno, o fez pensando em expandir a Escola diurna, sem considerar que esta última fora organizada para atender ao aluno com tempo e condições diferentes daquele do noturno.

Sobre as dificuldades que os estudantes do período noturno enfrentam, Barbieri et al (2005) afirmam que a dupla condição de trabalhadores e estudantes é um dos principais motivos que fazem com que esses alunos cheguem cansados e sem motivação na escola e, devido a isso, muitas vezes acham as aulas desestimulantes e maçantes.

Outra problemática que afeta o ensino noturno é a condição dos professores que nele lecionam, uma vez que, para completar sua “quota” de aulas, eles precisam atuar em muitas escolas, de modo que “é comum, portanto, que o professor do período noturno falte muitas

vezes ou chegue sem condições de dar aulas, pelo cansaço que representa dar aulas, no mesmo dia, em diversas escolas” (CARVALHO, 1997, p.45).

Ainda sobre as condições precárias às quais o ensino noturno foi e é submetido até hoje, Carvalho (1997) afirma que os professores que lecionam nesse período cumprem segunda ou terceira jornada de trabalho, havendo, também, improvisação de programas, salas e objetivos.

Carvalho (1997) afirma que o período noturno funciona em condições mais precárias do que as condições do período diurno, haja vista que o número de funcionários reduz drasticamente, a escola nesse período não possui todas as suas dependências abertas porque faltam funcionários na escola e, devido a isso, não se têm acesso aos laboratórios, salas de vídeo e salas de informática, e até mesmo os membros da equipe pedagógica operam em menor número nesse período. Tudo isso faz com que as condições oferecidas aos alunos que estudam de noite sejam ainda piores do que as oferecidas aos alunos do período diurno, reforçando nossa hipótese de que o ensino noturno configura-se como um tipo de formação que reproduz a desigualdade de classes, mantendo os dominados na condição de subalternos.

O ensino médio noturno no Brasil apresenta uma série de especificidades, sendo que a principal delas é o perfil dos estudantes. Daniel (2009), após pesquisa realizada em uma escola estadual na cidade de Londrina-PR constatou que o motivo mais significativo para a escolha do período noturno pelos alunos é o fato de trabalharem durante o dia ou estarem à procura de emprego, sendo que “[...] os alunos matriculados no ensino noturno, em sua maioria, o fazem por ter nesse período a única ou a melhor opção para prosseguimento dos estudos (DANIEL, 2009, p.07)”.

Em um estudo realizado por Sousa e Oliveira (2008) intitulado *Ensino médio noturno: registro e análise de experiências*, desenvolvido no ano de 2003 em oito estados (MS, MG, PA, PB, RN, RS, SC e SP) de todas as regiões do país, para o qual foram realizadas dez mil entrevistas com professores, alunos e diretores de escolas vinculados ao ensino noturno, verificou-se que a principal característica dessa modalidade de ensino é a de que, antes de serem estudantes, os alunos são trabalhadores ou estão buscando ingressar de imediato no mercado de trabalho.

Outra característica observada na pesquisa realizada por Sousa e Oliveira (2008) se refere ao fato de todos os membros da escola cobrarem menos dos alunos que estudam no período noturno, em comparação aos níveis de exigência de desempenho dos alunos de outros períodos, conforme mencionado na pesquisa:

[...] O que se notou, em alguns relatos de profissionais da escola, é que eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. Essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola (SOUSA e OLIVEIRA, 2008, p.44).

Sendo assim, com a intenção de fazer com que os alunos que estudam no período noturno não abandonem a escola, professores e demais membros da escola noturna aceitam atitudes que usualmente em outros períodos não seriam admitidas, como, por exemplo, aceitar naturalmente que os alunos cheguem atrasados, pois seus atrasos seriam justificados, na medida em que sua jornada de trabalho atravessa a primeira aula do período noturno, ou também destinar as primeiras aulas do período noturno a atividades que possam ser realizadas fora da escola.

O fato de que a escola noturna exige menos de seus alunos expõe uma contradição interessante de ser analisada, uma vez que essa flexibilização e tolerância dos professores para com os alunos do período noturno (que também pode ser percebida em outras políticas de combate ao abandono escolar como a progressão automática e a correção de fluxo) são realizadas em nome da permanência, longevidade e do sucesso escolar, entretanto, o que se têm é um barateamento da formação escolar, uma desqualificação do ensino e uma precarização geral do processo de socialização do conhecimento.

Vale ressaltar que a escola noturna aceita atitudes que normalmente não são aceitas no período diurno porque tem consciência da condição de seu aluno, que antes de ser um estudante é trabalhador e, portanto, trata-se não apenas de uma atitude de tolerância, mas também de respeito à sua condição de aluno trabalhador.

Como vimos, o ensino noturno desde que foi concebido, apresenta diversos problemas que permanecem atualmente, tais quais: diminuição do quadro de funcionários, limitação de acesso a laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo e outros espaços por falta de funcionários, flexibilização em relação aos horários e às cobranças de desempenho, piores condições de trabalho para os professores e a improvisação de materiais e objetivos.

A cultura da baixa exigência no período noturno também se revela como uma contradição, uma vez a baixa cobrança da escola noturna para com o aluno que é feita em nome da tentativa da diminuição da evasão escolar, termina por desqualificar o ensino, precarizando ainda mais o acesso e a socialização do conhecimento.

Somente quando compreendemos que a escola no Brasil vem, historicamente,

reforçando a distribuição dos indivíduos em estratificações sociais predeterminadas, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos, poderemos entender o porquê o ensino noturno é tão marginalizado e banalizado.

2.3 - Ensino noturno no Padre Anchieta: Realidade e desafios atuais

Na E.E.B Padre Anchieta, segundo o demonstrativo da unidade escolar fornecido pela funcionária da escola responsável pelo senso, o ensino noturno no ano de 2015 possui no total 69 alunos matriculados, sendo que estes estão divididos da seguinte maneira: 30 alunos no 1º ano do ensino médio (turma 103), 24 alunos no 2º ano do ensino médio (turma 203) e 15 alunos no 3º ano do ensino médio (turma 303).

Em consulta realizada à ficha de matrícula dos estudantes, verificou-se também o elevado número de estudantes migrantes que estudam no período noturno: dos 30 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio no período noturno na escola, 17 são migrantes; dos 24 alunos matriculados no segundo ano, 17 são migrantes e dos 15 alunos matriculados no terceiro ano, 13 são migrantes. Ou seja, do total de 69 alunos matriculados no ensino noturno, 47 são migrantes, um total de 68%. Tal número é bem relevante posto que corresponde a mais da metade dos alunos matriculados no período noturno. Em relação ao local de origem destaca-se a grande quantidade de alunos das regiões norte e nordeste (principalmente dos estados do Pará e da Bahia) e também de municípios do interior do estado de Santa Catarina.

O elevado número de estudantes migrantes matriculados no período noturno na escola incide diretamente na dinâmica escolar de um modo geral, pois em conversa realizada com a funcionária da secretaria da escola, responsável por realizar a matrícula e transferência dos alunos, ela relatou que esses estudantes migrantes chegam a Florianópolis em busca de melhores condições de vida, mas quase sempre enfrentam dificuldades de conciliar estudo e trabalho que, aliadas às dificuldades relacionadas à manutenção da vida na cidade, fazem com que muitos desistam e retornem para suas cidades de origem antes mesmos de completar um ano, interrompendo assim seus estudos. A funcionária também relatou que motivos relacionados às “rixas” entre facções rivais presentes nos morros ao redor da escola são determinantes para que esses estudantes migrantes retornem “fugidos” para suas cidades a fim de preservarem suas vidas, uma vez que muitos deles moram nos territórios em disputa, e por se envolverem no tráfico de drogas, acabam se envolvendo com os conflitos aí estabelecidos, de modo que é comum que esses alunos peçam transferência para as suas cidades de origem

poucos meses após terem realizado a matrícula na escola.

Outro fator de destaque do período noturno na escola é o número reduzido de estudantes matriculados segundo o demonstrativo de unidade escolar são (69 ao total no período noturno), muito abaixo do número de estudantes matriculados no período matutino (483 alunos) e no período vespertino (278 alunos). O número de funcionários da escola também é bastante reduzido nesse período, pois a diretora não está presente todos os dias da semana no período noturno, nem todas as coordenadoras pedagógicas e isso se reflete no funcionamento da escola como um todo, pois devido a essa falta de pessoal os alunos ficam impedidos de frequentar determinados espaços da escola, como a sala de informática, biblioteca e laboratório de ciências, os quais permanecem fechados nesse turno.

A cultura da baixa exigência escolar presente nas escolas noturnas e constatada na revisão de literatura também é uma realidade na E.E.B Padre Anchieta. Podemos verificar isso quando, na ocasião do grupo focal realizado para essa pesquisa, perguntamos para a turma quais as diferenças percebidas por eles no que se refere ao ensino noturno e ao ensino diurno e a aluna 7³ respondeu que “de manhã eles fazem aula e de noite eles fingem que fazem aula” e a aluna 8 completou “de manhã eles dão aula e de noite eles fingem que dão aula”.

Essa baixa exigência para com os alunos do período noturno também pode ser constatada em uma fala extraída de um grupo focal na E.E.B Padre Anchieta em pesquisa realizada pelo TMT- Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho⁴ que envolveu uma turma do terceiro ano do ensino médio noturno e que tinha como temática *as perspectivas dos alunos quanto ao futuro profissional*:

[...] os professores lá [do período diurno] são diferentes, eles são muito exigentes. Por exemplo, tem um professor aqui [na escola] que no período matutino ele fala assim que o trabalho é para amanhã e se tu não entregar no dia exato ele não pega mais e já aqui no período noturno eu já entreguei trabalho até dois, três dias depois da data combinada, então é muita diferença (aluna do 3º ano do ensino médio noturno. Grupo Focal realizado em 20/11/2014).

Fica evidente, portanto, que no período noturno os professores são menos exigentes com seus alunos em nome da tentativa da diminuição da evasão escolar, contudo “Iniciativas

³Numeramos de 1 a 9 todos os participantes do grupo focal realizado na escola como forma de preservar suas identidades.

⁴Pesquisa denominada “Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade” coordenada pela professora Dra. Luciana Pedrosa Marcassa, em andamento desde 2013 junto a 10 escolas que atendem crianças e jovens do Maciço do Morro da Cruz.

desta natureza, embora tenham origem no relevante propósito de minorar ou evitar a evasão escolar, podem vir a resultar em menor compromisso com a qualidade do ensino ofertado aos trabalhadores-estudantes” (SOUZA e OLIVEIRA, 2008, p.55).

Percebemos então que os diversos problemas que fazem parte do ensino noturno da E.E.B Padre Anchieta, como a redução do número de funcionários, fechamento de salas, laboratórios e bibliotecas, improvisação de materiais e a cultura de baixa exigência escolar são desafios que restringem as possibilidades e interferem na qualidade do ensino noturno, tendo em vista que a escola, nesse período, funciona parcialmente, de forma lenta e limitada, sem dinâmica e quase sem vida, de modo que o ensino torna-se precário e o processo de socialização do conhecimento prejudicado.

A escola noturna deve levar em conta que está educando jovens que ou já estão inseridos no mercado de trabalho ou estão disponíveis para essa inserção devido à sua necessidade de sobrevivência e ao modo de produção de vida em geral. O trabalho dos alunos condiciona sua apreensão do conhecimento e “o fazer pedagógico no período noturno, ignorando esses valores, deixa de estabelecer ponte entre o conhecimento sistematizado da Escola e o conhecimento do cotidiano, impregnado do senso comum, produzido pelo trabalho” (CARVALHO, 1997, p.81).

Torna-se, portanto, “[...] necessário rever a estrutura do ensino noturno, adequando-o à realidade dos alunos. A metodologia de trabalho dos professores precisa ser revista, pois o estudante do ensino noturno possui uma vivência diferenciada dos alunos matriculados no ensino diurno”. (BARBIERI et al. 2005, p.10), o que requer pensar e considerar suas reais necessidades e interesses.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

Conhecer o processo histórico de constituição da área da Educação Física e de sua inserção no currículo escolar é fundamental para que possamos compreender quais foram às mudanças que a área sofreu ao longo dos anos e quais são os “ecos” que ainda reverberam por todo o campo e acabam por influenciar a forma como a Educação Física é concebida atualmente no currículo das escolas e, especialmente, que lugar ela ocupa no ensino noturno.

Em seu livro intitulado *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*, Castellani Filho (1998) afirma que a Educação Física sofreu influências de diversas instituições ao longo de sua história e, dessa maneira, sempre respondeu a interesses, códigos e funções externas à instituição educacional, como, por exemplo, aos preceitos de médicos, militares e até mesmo da instituição esportiva.

Em um primeiro momento, Castellani Filho (1998) nos mostra a influência que a Educação Física sofreu das instituições militares e da categoria profissional dos médicos, desde a época do Império, na medida em que tais instituições e atores sociais entendiam que um dos objetivos da Educação Física seria ajudar na construção de um modelo de corpo forte e saudável em oposição ao corpo flácido, relapso e doentio.

Em um segundo momento, já na década de 1930, a Educação Física foi fortemente ligada aos princípios de Segurança Nacional, nesse sentido ela teria a função de adestrar e disciplinar o corpo físico dos brasileiros para que estes defendessem a pátria.

Já em um terceiro momento, ela teria como objetivo cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do homem brasileiro, em face do processo de industrialização implantado no país.

Em um quarto momento, pós-64 (período da ditadura militar) o autor explica que a Educação Física tinha como objetivo esvaziar qualquer tentativa de rearticulação do Movimento Estudantil através de seu caráter lúdico esportivo.

E, finalmente, quando dela é exigida uma articulação com as finalidades pedagógicas da escola, um conjunto de propostas e tendências se estabelece no campo de modo a confundir e disputar o que se concebe como objeto e especificidade da Educação Física, debate este que, até os dias atuais, parece não ter se esgotado.

Dos Movimentos Renovadores da década de 1980, que ousaram questionar o paradigma em que a Educação Física se assentava até então, às definições atuais acerca de seu lugar e finalidade na escola, a Educação Física ainda se revela fortemente influenciada pelas

concepções históricas que se cristalizaram em sua prática.

Sobre as influências que a Educação Física sofreu dessas diversas instituições ao longo de sua história, Souza Júnior (1999) afirma que:

Estudos na área da Educação Física escolar brasileira nos mostram que, por um lado, ela tem ficado a mercê de influências externas, não conseguindo, com os elementos que lhe são peculiares, firmar-se no currículo escolar de forma mais consistente e coerente com a própria instituição Escola [...] Assim sendo, os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios destas influências, ou, até mesmo, arrisco-me a afirmar, foram/são determinados por elas (SOUZA JÚNIOR, 1999, p.20).

A Educação Física e a instituição militar

Castellani Filho (1998) nos mostra que uma série de fatores, como a criação de centros militares de Educação Física e também a presença de militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, comprovam que a história da Educação Física no Brasil sofreu, ao longo dos anos, forte influência da instituição :

Pude assim dizer, estar à história da Educação Física no Brasil, se confundindo em muitos de seus momentos, com a dos militares. A criação da escola militar pela carta régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de academia real militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do estado maior de segunda classe, Pedro Guilherme Meyer, alemão, para a função de contramestre de ginástica da escola militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da escola de Educação Física da força policial do estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país -; a portaria do ministério de guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o centro militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas – centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física – somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação (CASTELLANI FILHO, 1998, p.34).

Segundo o mesmo autor, as instituições militares foram aquelas que se mostraram mais sensíveis à influência da filosofia positivista. Tal filosofia ofereceu às instituições

militares elementos para a formulação da Doutrina de Segurança Nacional⁵, que tinha como lógica a manutenção da ordem social, que seria o quesito básico à obtenção do almejado progresso.

Dentro desse cenário a Educação Física, desde o século XIX, tinha a função de forjar o indivíduo forte e saudável. Esse perfil físico seria de extrema importância para contribuir com o desenvolvimento e progresso do país. Assim, a Educação Física, fortemente influenciada pelas instituições militares e pela ideologia positivista, tinha como objetivo educar o físico.

Contudo, segundo Castellani Filho (1998), esse entendimento de Educação Física associada à educação do físico e à saúde corporal, não se deve exclusivamente aos militares, mas também aos médicos higienistas.

A Educação Física e a instituição médico higienista

No século XVIII, o século do Iluminismo, segundo Souza Júnior (1999), a instrução escolar passa a ser algo de interesse geral, na medida em que se torna urgente formar a mão de obra necessária ao trabalho nas indústrias em desenvolvimento no ocidente europeu. Não é sem razão que, nesse período, surgem, paralelamente, a fábrica e também a escola pública. E no interior da escola pública, segundo Soares (1994), a Educação Física assume o papel de regenerar e revigorar o corpo frágil, doentio e debilitado pelo trabalho na fábrica, por meio da preparação física.

No século XIX, a sociedade europeia passa por mudanças consideráveis, a revolução industrial muda e intensifica a maneira de produzir os bens materiais, de modo que populações inteiras deslocam-se do campo para a cidade em busca do trabalho nas fábricas.

Já no Brasil, de acordo com Costa (1998), a partir da terceira década do século XIX, emerge um discurso médico-higienista que passa a impor à família brasileira uma educação física, moral, intelectual e sexual. Tal educação era direcionada, sobretudo, às crianças e tinha como objetivo revolucionar os costumes familiares, fazendo com que as pessoas abandonassem, pouco a pouco, a ociosidade e a desordem reinante nos velhos hábitos coloniais, em nome de uma disciplina mental, corporal e higiênica.

A escola não permanece incólume a esse processo de mudanças na cultura e na forma de organização social. Segundo Souza Júnior (1999), nesse período, a escola passa a abordar

⁵A Doutrina de Segurança Nacional foi usada como argumento de legitimação do Golpe Militar de 1964, configurando-se como ideologia da ditadura que se seguiu até meados da década de 1980.

conteúdos referentes ao trabalho produtivo, na medida em que inclui no seu currículo disciplinas técnico-científicas.

Imbuídos desse mesmo espírito técnico, científico e produtivo, surgem também em toda a Europa os chamados Métodos Ginásticos, isto é, as primeiras sistematizações acerca do exercício físico, os quais se configuram em Escolas, de acordo com seu país de origem, sendo a alemã, a sueca, e a francesa suas principais expressões. Nas palavras de Soares (1994):

A ginástica, considerada a partir de então como científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... e a disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e a nova sociedade (p.64-65).

Essas sistematizações serão transplantadas para outros países, chegando ao Brasil no final do século XIX onde encontra eco no discurso médico-higienista e, então, passam a serem introduzidas nas escolas como conteúdo principal da Educação Física.

Conforme o Coletivo de Autores (1992), cabia ao professor de Educação Física o papel de executar e fiscalizar as tarefas e atividades corporais a serem executadas com vistas ao aprimoramento da saúde, da disciplina e do civismo, tarefas essas que eram propostas pelos médicos higienistas como receita e remédio para curar os males sociais.

Sendo assim, a Educação Física, aos olhos dos médicos higienistas teria a função de criar o corpo saudável, robusto, harmonioso e disciplinado em oposição ao corpo relapso, flácido e doentio do indivíduo colonial.

Soares (1994), fundamentada em estudos de Inezil Penna Marinho, afirma que o método alemão de ginástica é o primeiro a fundamentar os exercícios físicos no Brasil, isso em meados do século XIX. Porém a Educação Física no Brasil não foi influenciada somente pelo método alemão, ainda segundo a autora, o método sueco de ginástica, seguido do método francês, também foram introduzidos nos currículos das escolas primárias brasileiras.

O Método Francês de ginástica substituiu o método alemão e passou a ser praticado tanto pelos militares, quanto pelos escolares. Sobre esse tema, Castellani Filho (1998) recorda que:

[...] O Método Francês – trazido até nós pela missão militar francesa, responsável pela fundação, em 1907, do embrião da escola de educação física da força policial do estado de São Paulo, o mais antigo

estabelecimento especializado de todo o Brasil – acabou ocupando, predominantemente, o espaço até então preenchido pelo Método Alemão – introduzido no Brasil em 1860 -, por conta da nomeação do alferes do estado maior de segunda classe Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra-mestre de ginástica da escola militar – tanto entre os militares como entre os escolares (p.75).

Goellner (1996), em seus estudos sobre o Método Francês e sua relação com a Educação Física escolar brasileira, afirma que tal método configurou-se como o conteúdo mais expressivo da Educação Física escolar no Brasil no final da primeira metade do século XX, mesmo com a evidência de outros conteúdos já estabelecidos como a ginástica sueca, o método da Educação Física desportiva generalizada⁶ e até mesmo o esporte.

Sobre como era desenvolvido o método francês nas escolas, Souza Júnior (1999) afirma que ele era dividido em 7 famílias, estas são: 1-marchar; 2-trepar; 3-saltar; 4-levantar e transportar; 5-correr; 6-lançar e 7-atacar e defender-se. O método também era realizado por meio de diferentes sessões e etapas, como: 1- sessões de estudos; 2- lições de Educação Física; 3- sessões de jogos; 4- sessões de esportes individuais; 5-sessões de esportes coletivos, sendo que todas as sessões de exercício deveriam cumprir três fases: preparação, sessão propriamente dita e por último a volta à calma.⁷

Dessa maneira vimos que, até meados do século XX, a Educação Física no Brasil privilegia em suas propostas pedagógicas concepções pautadas em fundamentos anatômicos e fisiológicos, tendo como função a higienização, eugeniação, o disciplinamento e a moralização do povo brasileiro.

A Educação Física e os princípios de Segurança Nacional

Ao mesmo tempo em que absorvia e desenvolvia os preceitos do discurso médico-higienista, durante as três primeiras décadas do século XX, a Educação Física também se prestou a atender aos princípios da Segurança Nacional, no que se refere ao fato de ela treinar

⁶O método de Educação Física desportivo generalizado foi criado no “Institut National des Sports” em Paris, na França e divulgado mundialmente pelo professor Augusto Listello. Tal método propunha substituir o exercício feito por obrigação pelo exercício executado por prazer pelos estudantes e tinha como objetivo a preparação física associada a preparação social, propondo-se à iniciação aos diferentes esportes; orientação para as especializações, por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento das atitudes e gestos, desenvolvendo nos alunos o gosto pelo belo e por meio do esforço do desempenho provocar as necessidades de higiene.

⁷Tais fases do método francês (preparação, sessão propriamente dita e volta a calma) constituem-se, até hoje, no modelo didático mais conhecido de organização das aulas de Educação Física na perspectiva tradicional, ou seja, do paradigma da aptidão física.

o indivíduo para que este protegesse o Brasil dos perigos internos e externos, tal como relata Castellani Filho (1998):

Ganhava a preocupação com o processo de eugeniização da raça brasileira, dois outros ingredientes que lhe afetariam um sentido essencialmente pragmático, qual seja, o de voltar-se para o atendimento dos princípios de Segurança Nacional – explicitados em Lei em abril de 1937 – no referente ao “cumprimento” - por parte do cidadão brasileiro – dos seus deveres para com a defesa da nação frente aos (a) perigos internos que se consubstanciaram, em novembro de 1935, no movimento batizado pelos militares de “intentiona comunista” e que se afigurou na direção da desestruturação da ordem política-econômica constituída, e aos (b) perigos externos, presentes face a eminência da configuração de um conflito bélico a nível mundial. Além de voltar-se, também, ao “cumprimento dos seus deveres para com a economia”, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, a ela cabendo cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho do homem brasileiro (p.81).

Nesse sentido, na ideologia proposta pelo Estado Novo, a educação era direcionada a preparar os cidadãos para lutar contra o comunismo e demais ideologias que pretendiam contrariar o ideal de nacionalidade propalado pelo governo de Getúlio Vargas.

Dentro desse cenário, duas matérias escolares (a Educação Física e a Educação Moral e Cívica), anunciadas no Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e encaminhado à presidência da república em maio de 1937, assumiram a responsabilidade de colocar a educação no rumo anunciado pelo Estado Novo. Castellani Filho (1998) afirma que, segundo o referido plano, o ensino cívico deveria ser ministrado em todos os graus e ramos, enquanto a Educação Física seria obrigatória nos cursos primário e secundário e facultativa no ensino superior.

Segundo Lenharo (1986), a Educação Física, nesse período, se orientava pela lógica de “militarização do corpo”, que se dava em três patamares: “[...] o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (p.77.78). Percebe-se, assim, que, simultaneamente à promoção da disciplina moral e do adestramento físico da juventude brasileira no intuito de proteção da nação frente a ameaça comunista (interna e externa), a Educação Física também respondeu aos interesses do desenvolvimento econômico brasileiro, já que o país se encontrava, neste período, em pleno processo de implementação de seu parque industrial. Em contrapartida, deparava-se com enormes dificuldades de crescimento de seu setor industrial, pois dependia de países europeus para suprir sua carência tanto de mão de

obra especializada, quanto de importação de produtos industrializados que não eram produzidos no Brasil.

Diante desse quadro de impossibilidade de suprir suas carências internas junto a países europeus, ocorreu a “Reforma Capanema”, que se constituiu como um conjunto de leis ordinárias que tinham por objetivo encontrar formas de preencher tais lacunas. Castellani Filho (1998) afirma que entre essas leis a Educação Física foi idealizada como sendo a matéria obrigatória que seria oferecida pelos estabelecimentos de ensino para todos os alunos até 21 anos de idade e tinha como finalidade o adestramento físico necessário dos jovens, para que estes se tornassem aptos a cumprir seus deveres para com o desenvolvimento da economia brasileira.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), durante as quatro primeiras décadas do século XX, a Educação Física escolar no Brasil foi entendida como uma disciplina escolar exclusivamente prática, pois seus conteúdos se resumiam ao treinamento esportivo e ao aprimoramento da aptidão física dos alunos; por sua vez, os profissionais responsáveis por conduzir as aulas eram instrutores formados pelas instituições militares.

Não foi diferente o papel que coube à Educação Física durante os anos de 1960 e 1970, no contexto do regime militar que fora instaurado no Brasil em 1964. Nesse período, o movimento estudantil (União Nacional dos Estudantes - UNE) fora desarticulado pelos militares por meio do Decreto n.º 57.634, promulgado em janeiro de 1966, que suspendia, por seis meses, as atividades do movimento estudantil.

Foi dentro desse cenário que a Educação Física tornou-se obrigatória no Ensino Superior, por conta do Decreto Lei nº 705/69, tendo em vista atuar, por meio de seu caráter lúdico-esportivo, no esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil nas universidades. Nesse mesmo ano foi promulgado o Decreto lei n.º 869 que tornou igualmente obrigatório o ensino da Educação Moral e Cívica no ensino superior.

Os Movimentos Renovadores da Educação Física

Soares (1996) diz que o modelo de Educação Física escolar baseado no treinamento esportivo e de caráter majoritariamente físico durou até a década de 1970, pois nessa época a psicomotricidade começou a influenciar o modo de se pensar a Educação Física escolar e motivou os professores de Educação Física a se envolverem com as tarefas da escola e a se

interessarem pelo desenvolvimento da criança, bem como pelo processo de aprendizagem dos educandos.

É importante destacar que a psicomotricidade faz parte de uma série de propostas e/ou tendências pedagógicas que foram elaboradas durante a década de 80 para a área da Educação Física escolar chamadas de movimentos renovadores da Educação Física, e que portavam um caráter de oposição à visão hegemônica da Educação Física (vigente até o atual momento), pautada no viés biológico e que propõe desenvolver a aptidão física dos alunos por meio de atividades esportivas e de rendimento.

Valter Bracht (2013) explica quais eram as pretensões do chamado Movimento Renovador da Educação Física:

No plano da prática pedagógica, depois de anos da “(mono)cultura do esporte” nas aulas de educação física, o movimento renovador crítico chamou a atenção para a amplitude das manifestações da cultura corporal de movimento e o papel fundamental da educação física no sentido de legar essa dimensão da cultura às novas gerações. No entanto, não se tratava apenas de superar a monocultura esportiva, mas também de alterar o sentido da prática pedagógica em educação física: sair da formação de um “indivíduo funcionalizado” e adaptado aos valores dominantes, para a formação de um indivíduo capaz de situar histórica, social, cultural e politicamente as práticas corporais das quais se apropriava nas aulas de educação física, ou seja, de promover a formação de cidadãos críticos e sujeitos construtores de cultura. É esse aspecto que vai caracterizar a ruptura com o “paradigma da aptidão física”, com a perspectiva da promoção da saúde esportiva (ensino das destrezas esportivas que visa a preparação para o sistema esportivo). Fizemos a reivindicação de sair da condição de atividade para a de uma disciplina com conhecimento próprio a ser adquirido pelos alunos (BRACHT, 2013, p.107).

Além da psicomotricidade, outra tendência conhecida como “Movimento Humanista” fez parte dos movimentos renovadores da Educação Física. Segundo o Coletivo de Autores (1992), tal movimento surge como crítica às correntes comportamentalistas oriundas da psicologia e que fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende segundo o esquema estímulo-resposta.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que os princípios do movimento humanista:

[...] foram tratados por Vitor Marinho de Oliveira no livro intitulado Educação Física Humanista no qual o autor se baseia teoricamente na psicologia humanista de Maslow e Rogers. Essa perspectiva teórica é aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio de ensino, “não diretivo”. Situa os objetivos no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o

desenvolvimento da natureza, “em si boa” da criança (p.38).

Outra tendência que faz parte dos movimentos renovadores da Educação Física é chamada “Esporte Para Todos”, que “caracteriza-se como movimento alternativo ao esporte de rendimento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.38).

Essa concepção de Esporte Para Todo se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com que, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.39).

Para o Coletivo de autores (1992) o limite da concepção de Educação Física denominada Esporte Para Todos é o de que tal concepção desconsidera os conflitos de classe, na medida em que instiga os alunos a desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de que estes se insiram no meio social já dado.

Outra proposta que faz parte dos chamados Movimentos Renovadores da Educação Física é a proposta pedagógica denominada Crítico-Superadora. Tal proposta, sistematizada no livro intitulado “Metodologia de Ensino de Educação Física”, concebe a Educação Física como disciplina responsável por tematizar formas de atividades expressivas corporais como o jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, configurando uma área de conhecimento denominada de cultura corporal. De acordo com tal perspectiva, os conteúdos devem ser relacionados com os grandes problemas sociopolíticos atuais, tais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais e raciais, da diferença, da velhice, distribuição de renda, dívida externa, entre outros, de modo que o aluno adquira uma visão de totalidade da realidade, tornando-se capaz de refletir criticamente sobre os problemas que o cerca, sempre levando em consideração os conflitos de classe. É importante também destacar que, dentro dessa perspectiva, os aspectos técnicos e táticos não são desconsiderados, porém não são os elementos principais e exclusivos de serem aprendidos na educação física escolar. Ao contrário, são tratados como conhecimentos que integram a totalidade da cultura corporal, mas de longe a esgotam.

Sendo assim, verificamos que no campo da Educação Física escolar existem dois grandes paradigmas estes são o da atividade física e o da cultura corporal, o primeiro concebe a Educação Física como um conjunto de atividades específicas que visam o aprimoramento físico dos indivíduos e o segundo concebe a Educação Física como um disciplina que tem a função de transmitir para os alunos conteúdos referentes aos elementos da cultura corporal

que foram historicamente produzidos pela humanidade e que, portanto, não se trata apenas de exercitar-se ou praticar uma atividade física, mas sim da apreensão de um conhecimento. Dentro desse segundo paradigma a proposta crítico superadora é apenas um exemplo de se tratar a Educação Física criticamente e pautada na cultura corporal, porém não é a única proposta que trata criticamente o objeto de ensino da Educação Física, existem outras propostas que inclusive fizeram parte do chamado movimentos renovadores de Educação Física.

Finalmente, podemos afirmar que estas concepções estão em disputa no campo da Educação Física e quando vamos estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, percebe-se a presença de um discurso renovador, mas verifica-se a presença, ainda muito marcante, de resquícios ou mesmo de aspectos que reforçam a identidade da Educação Física com a “atividade física”, evidenciando que o paradigma da aptidão física ainda não foi totalmente superado. Essa dificuldade de superação das concepções tradicionais da Educação Física se deve, claro, a inúmeros fatores, como a formação dos professores, o sincretismo conceitual presente nas diretrizes curriculares e documentos orientadores da área, bem como às representações que alunos, professores e gestores possuem acerca da finalidade da Educação Física na escola (BUSS, 2012), mas, sobretudo, às condições atuais da escola pública, especialmente do ensino noturno.

Sendo assim, atualmente a Educação Física vem se desenvolvendo nas escolas, de maneira geral, na lógica da promoção do esporte da “atividade física”.

A nosso ver, essas condições dificultam o desenvolvimento de propostas pedagógicas de caráter crítico e criativo na medida em que exigem estudo e dedicação em termos de preparação das aulas (o que requer que o professor esteja fixo em uma única escola e goze de tempo para planejamento das atividades), assim como espaços permanente de discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola (o que requer, por sua vez, tempo para encontros, reuniões, formação e autonomia para a ação dos coletivos locais). Na ausência dessas condições, parece distante, embora não inviável, a possibilidade de desenvolvermos a prática pedagógica da Educação Física segundo os princípios da concepção crítico-superadora.

3.1 A Educação Física no ensino noturno na E.E.B Padre Anchieta

A Educação Física no período noturno na E.E.B Padre Anchieta ocorre duas vezes por semana com aulas de 50 minutos, e há somente um professor no período noturno, no

momento contratado temporariamente (ACT).

O professor de Educação Física do período noturno da escola se graduou no ano de 1989 na UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina e trabalha na E.E.B Padre Anchieta como professor ACT desde o ano de 1993. Vale ressaltar que, ao longo desse período, houve anos em que o professor não conseguiu trabalhar na escola, seja pela condição de ACT não lhe ter permitido continuar com a vaga nessa escola, seja por situações pessoais como mudança de cidade e casamento.

O professor, além de atuar como professor ACT na E.E.B Padre Anchieta, que pertence à rede estadual de ensino, é também professor ACT do município de Florianópolis-SC em uma escola localizada no bairro Vargem Grande, bem como professor efetivo do município de São José-SC em uma escola localizada no bairro de Barreiros.

O professor, portanto, trabalha em 3 escolas, como as escolas são muito distantes umas das outras, ele perde muito tempo no trajeto, indo de uma escola à outra, às vezes, em um mesmo dia.

O professor mora no Norte da ilha, no bairro Santinho, e das 3 escolas em que ele leciona, somente uma delas localiza-se relativamente perto de sua casa, que é a escola da rede municipal de Florianópolis, localizada no bairro Vargem Grande, e que fica situada aproximadamente a 10 km de sua casa. A E.E.B Padre Anchieta, localizada no bairro Agrônômica, fica, aproximadamente, a 32 km de sua casa, e a escola da rede municipal de São José-SC em que o professor também leciona fica cerca de 47 km de sua casa.

Na entrevista que nos foi por ele concedida, o professor relatou sobre como é a sua jornada diária de trabalho, que muitas vezes envolve vários meios de locomoção:

[...] eu percorro muito tempo com deslocamento. Para você ter uma ideia, hoje eu saí do Santinho e fui até a Vargem Grande dar aula. Geralmente eu vou de bicicleta do Santinho até a Vargem Grande, aí depois eu volto para a casa no Santinho; aí de lá eu vou de carro até o TICAN – Terminal Integração de Canasvieiras, do terminal eu pego um ônibus e venho de ônibus até essa escola (Padre Anchieta no bairro Agrônômica)[...] (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Como o próprio professor mencionou na entrevista, toda essa jornada, que é uma realidade vivida por muitos professores, sobretudo pelos professores ACTs, faz com que esses profissionais (incluindo ele próprio) se “desgastem para lá e para cá”, e isso acaba interferindo negativamente no seu trabalho pedagógico, uma vez que chegam cansados e indispostos nas escolas.

Nessa mesma entrevista, o professor comentou também sobre sua rotina e destacou um dos dias da semana em que tem um intervalo de três horas:

Ai eu chego aqui e tenho uma aula as quinze para as cinco, a última aula da tarde; ai tem a janela de uma hora e pouco e começa o turno da noite; aí as duas primeiras aulas do turno da noite eu não tenho; ai eu vou ter as três últimas, para você ver a dificuldade do profissional. Então eu estou aqui desde as quatro horas da tarde esperando chegar sete e cinquenta que começa a minha próxima aula (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Essa falta de otimização dos horários de aula destinados aos professores ACTs prejudica o trabalho pedagógico do professor, pois essas “janelas” presentes na grade de horário de aulas do professor aliado ao tempo de deslocamento entre sua casa e a escola, ou mesmo entre as três escolas nas quais ele trabalha, tornam a sua jornada diária de trabalho desgastante e cansativa interferindo diretamente na sua prática docente.

O professor, sujeito da pesquisa, tem consciência de todos esses problemas relacionados à organização dos horários e das aulas que são oferecidas aos professores ACTs, conforme afirma na entrevista:

E se você é ACT, você fica com os piores horários, os mais picados que tiver, então a dificuldade do ACT, principalmente, além do salário e da instabilidade de estar hoje aqui e amanhã ter que ir para outra escola, ainda ele fica com o que sobra, sem ter nenhum cuidado com a questão da praticidade do trabalho (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Essa fala do professor revela que sua condição de ACT torna ainda mais precário e fragmentado o seu trabalho. Outro problema relacionado à sua condição de ACT, também mencionado pelo professor, é a “instabilidade de estar hoje aqui e amanhã ter que ir para outra escola”, interrompendo e dificultando a realização de um projeto pedagógico de longo prazo. Tal situação de instabilidade de sua condição de professor temporário nessa escola pode ser evidenciada pela sua própria trajetória profissional, uma vez que alegou na entrevista atuar nesta escola desde o ano de 1993, mas que ao longo desses 22 anos nem sempre conseguiu permanecer na escola, pois ao realizar o exame de professor temporário do Estado fora designado para outras escolas, prejudicando, portanto, a criação de vínculo com a escola, bem como a construção de um projeto pedagógico consistente.

Outra dificuldade mencionada pelo professor e que interfere no seu trabalho pedagógico é o fato de que a escola é “invadida”, frequentemente, por pessoas da comunidade no período noturno, no intuito de utilizar as instalações da escola para a prática de esportes,

principalmente, o futebol, conforme relatado durante a entrevista “[...] nós temos um problema que eles invadem aqui a escola no período noturno, eles invadem, ameaçam, depredam”. Quando questionado sobre quem são essas pessoas que invadem a escola para fazer uso das quadras, o professor alegou que são “alunos mesmo da escola, às vezes do período da tarde, ou do período da noite mesmo que estão matando aula e se juntam com outros e vem aqui para jogar bola nas quadras”.

O professor entrou na escola no lugar de uma professora que pediu aposentadoria justamente porque foi ameaçada, por essas pessoas, porque ela reivindicava os espaços para as aulas de Educação Física, pedindo para que esses alunos se retirassem da escola conforme relata na entrevista “mas eu estou no lugar de uma professora que pediu aposentadoria porque estava sendo ameaçada, entendesse! Ela pedia para eles irem embora que ela tinha que dar a aula dela e eles ameaçavam”.

O professor também afirmou que, quando esses alunos invadem a escola, é bem difícil de retirá-los, pois eles não respeitam nem mesmo a diretora e chegam, inclusive, a ameaçá-la também, conforme relatado na entrevista “até a diretora da escola se vai chegar ali para falar alguma coisa eles ameaçam”.

Apesar dessas constantes “invasões” se configurarem como um grande dificultador e interferir diretamente nas aulas do professor, já que esses sujeitos utilizam os espaços que são comumente destinados às aulas de Educação Física, o professor, por ter crescido em uma comunidade ao redor da escola, consegue dialogar com eles, conforme relatado na entrevista “então tu tem que ter um jogo de cintura, tu não pode bater de frente porque eles ameaçam [...] Eu já tenho uma certa experiência e eu não bato de frente [...]”

O professor entende que os respectivos alunos vivem em comunidades localizadas no morro, as quais não têm acesso às áreas de lazer onde possam praticar atividades físicas gratuitamente. Dessa maneira, justifica que eles invadem a escola para usufruírem de seus espaços:

A escola é muito assediada porque tem um espaço super-rico, de primeira, e aqui na agrônômica é um corredor, a comunidade mora no morro, as crianças não tem área de lazer e realmente necessitam de espaço físico e vivem atrás desse espaço físico. Como é que se joga bola no morro? Quem anda de bicicleta no morro? (Entrevista concedida em 07/04/2015).

O professor relatou que nas comunidades empobrecidas onde os alunos vivem quase não há espaços e opções de lazer e os poucos espaços que existem são privados, mas como a maioria dos alunos são de famílias pobres eles não têm dinheiro e a opção mais fácil para se

praticar uma atividade física acaba sendo vir a escola para jogar:

Eles precisam de uma área plana, ai tem a associação ali que vive com os holofotes desligados [...] e tem o campo de futebol ali, e aqui antes nós tínhamos 6 campos de futebol na agrônômica, tudo se perdeu e hoje as crianças ficaram sem. E para eles utilizarem esse campo tem que pagar, tem as escolinhas, aqui é mais fácil realmente para eles utilizarem (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Percebemos, então, que além dos problemas que assolam a escola pública de modo geral como as instalações precarizadas, professores mal remunerados, cansados e desiludidos, somados aos problemas relacionados à identidade pedagógica da própria área da Educação Física, como a sua subordinação ao esporte e ao paradigma da aptidão física, temos uma determinação do seu conteúdo de ensino.

Já o ensino da Educação Física no período noturno na E.E.B Padre Anchieta, por sua vez, ainda convive com estes e outros problemas particulares desse período que acabam influenciando direta ou indiretamente no trabalho pedagógico do professor de Educação Física, tais como: as condições de trabalho em que o professor está submetido, a instabilidade, a obrigação de passar pela seleção e anualmente correr o risco de mudar de escola ou mesmo não ser alocado; a necessidade de trabalhar em três escolas diferentes e ver seu tempo consumido no deslocamento e, sobretudo, “ficar com o que sobra” em termos de aulas e com horários “picados” que são destinados ao professor ACT. Há ainda o problema da estrutura e funcionamento da própria escola noturna, ou seja, a oferta parcial dos serviços e atividades pedagógicas, a redução do tempo das aulas, a dispensa e a flexibilização quanto ao desempenho dos estudantes, as concessões em relação ao envolvimento e à participação dos alunos no trabalho escolar propriamente dito, as invasões e disputas em torno dos seus espaços e equipamentos de aula.

Tudo isso nos leva a pensar que a escola noturna e, particularmente, a educação física no período noturno tem se realizado de forma restrita, instrumental, minimalista, quase como um passatempo ou momento de descontração em relação à jornada diária dos jovens trabalhadores e estudantes que a frequentam. Diante disso, interrogamos: a educação física no ensino noturno, enquanto componente curricular da educação básica, responsável pela transmissão do conhecimento sobre a cultura corporal aos alunos, não seria um faz de contas? A análise da realidade da educação física no ensino noturno na escola Padre Anchieta, que é o assunto do próximo capítulo, nos permitirá responder a essa questão.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO NOTURNO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Como pudemos acompanhar no decorrer da exposição dos capítulos anteriores a escola pública no Brasil encontra-se envolta por diversos problemas e contradições que acabam por interferir diretamente em sua finalidade pedagógica e no trabalho pedagógico do professor. A E.E.B Padre Anchieta, escola que pertence a rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina também é afetada por todo esse quadro de precarização. Uma série de situações que ocorrem na escola, como instalações precárias, professores mal remunerados, cansados e em condições de instabilidade, a falta de investimento por parte do governo, muitas vezes obrigando a escola a realizar parcerias com instituições privadas, cujos objetivos e interesses nem sempre caminham no sentido da transmissão de um conhecimento comprometido com a transformação social, mas sim como uma prática empenhada em converter o conhecimento e a formação humana em capital humano em busca do lucro e da competitividade, faz com que a escola se realize de forma minimalista destituída de sua função ética, cultural, institucional e pedagógica. Esse quadro agrava-se ainda mais no período noturno, que além de vivenciar todos esses problemas mencionados da escola pública de modo geral, ainda apresenta uma série de outros contratemplos inerentes a esse turno de ensino, como o funcionamento parcial e precário da escola, somado às invasões e disputas em torno dos seus espaços e equipamentos de aula.

Vimos também os problemas relacionados às disputas ideológicas em torno do objeto de ensino da Educação Física escolar, subordinando-a aos códigos e interesses de instituições externas à escola, como por exemplo, aos preceitos de médicos, militares e até mesmo da instituição esportiva, código e interesses esses que deixam marcas na prática pedagógica da Educação Física atual, evidenciando uma forte identidade com a ideia de “atividade física”. Dessa maneira, a Educação Física no período noturno na E.E.B Padre Anchieta, além de conviver com os problemas relacionados ao sucateamento do ensino público e ao ensino noturno, ainda têm que lidar com os problemas que dizem respeito à disputa em torno do seu objeto de estudo e ensino.

Nesse capítulo, vamos discorrer sobre os aspectos observados no ensino da Educação Física no período noturno na E.E.B Padre Anchieta, tentando analisar como os diversos problemas da escola pública, da escola noturna e da própria área da Educação Física se entrecruzam configurando um lugar singular para o ensino da Educação Física no período noturno.

Uma primeira questão que gostaríamos de mencionar diz respeito à LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais leis que regeram/regem a educação básica nacional e, no que toca à área da Educação Física, abre brechas para que esta seja compreendida na escola como atividade física.

No Brasil, a primeira formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é de 1961 e a atual de 1996.

Na primeira Lei nº 4.024 de 1961, segundo Saviani (1980), as discussões em torno do projeto da LDB não chegaram aos verdadeiros problemas educacionais; as discussões presentes em tal lei concentraram-se inicialmente no conflito centralização X descentralização (maior ou menor extensão das atribuições da União e dos Estados na organização e controle das escolas), passando depois para o conflito escola particular X escola pública, de modo que os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular nem sequer foi debatida. Nesse sentido, “a organização escolar, manteve assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes” (SAVIANI, 1980, p. 158).

É importante destacar também, desse mesmo período, as leis 5.540/68 e a 5.692/71, tendo a primeira se ocupado do ensino do 3º grau, e por isso é denominada de Lei da Reforma Universitária, enquanto a segunda reforma o Ensino do 1º e 2º graus.

De acordo com Saviani (1980), tais leis reformaram toda a organização escolar brasileira e foram ao encontro de ideais liberais que caracterizavam a Lei n.º 4.024/61, que fixou as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Castellani Filho (1998) afirma que tais leis (5.540/68 e 5.692/71), devido a forte tendência tecnicista, reforçaram o caráter instrumental da Educação Física, de modo que essas leis compreendiam que a Educação Física tinha como objetivo a “[...] preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar o ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada” (CASTELLANI FILHO, 1998, p.107).

Castellani Filho (1998) escreve sobre como a Educação Física passou a ser compreendida nessas leis:

A compreensão da Educação Física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” - explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do 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, existentes

apenas empiricamente. Como tal, faz reforçar percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de saúde de índole bio-fisiológica [...] (p.108).

Sendo assim, fica claro que no decreto lei de 71 a Educação Física era compreendida na escola como atividade física, ou seja, ela através de seus processos e técnicas teria a função de despertar, desenvolver e aprimorar a força física do indivíduo.

No ano de 1996 foi sancionada, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato de Souza, uma nova LDB, Lei nº 9.396/96, que estabelece as novas diretrizes da educação nacional, bem como define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Tal lei apresenta orientações básicas acerca de como as disciplinas escolares devem ser tratadas nas instituições de ensino básico do país e no que diz respeito a Educação Física a Lei a concebe, não mais como atividade, tal como a concebia o decreto lei 69.450/71, mas sim como um componente curricular. Porém ao mesmo tempo em que a LDB concebe a Educação Física como componente curricular ela também, em seu parágrafo 3º do artigo 26, torna facultativa a participação do aluno nas aulas de Educação Física em algumas situações, quais sejam:

O inciso I do parágrafo 3º do artigo 26 torna facultativa a prática nas aulas de Educação Física aos alunos que cumpram uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas.

O inciso II do parágrafo 3º do artigo 26 torna facultativa a prática nas aulas de Educação Física aos alunos maiores de trinta anos de idade.

O inciso III do parágrafo 3º do artigo 26, torna facultativa a prática nas aulas de Educação Física aos alunos que estiverem prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiverem obrigados a prática da Educação Física.

O inciso VI do parágrafo 3º do artigo 26 torna facultativa a prática nas aulas de Educação Física aos alunos que tenham prole.

Diante do exposto, podemos concluir que a concepção de educação física presente na referida lei é aquela que a concebe como “atividade física”, uma vez que a dispensa das aulas de educação física na lei está ligada ao fato de os alunos já estarem envolvidos, em outros tempos e espaços extraescolares, com atividades físicas e, portanto, quando estão na escola, pressupõe-se que seus corpos estão cansados ou já foram exercitados suficientemente, de tal modo que seria exagerado submetê-los a mais esforços físicos/atividades físicas durante as aulas de Educação Física. Seja por causa do serviço militar, pelo cansaço e desgaste do

trabalho ou pelo motivo da maternidade e/ou paternidade, a Educação Física, entendida então como “atividade física”, é uma disciplina escolar cuja prática e conteúdo podem ser dispensados.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) existem duas maneiras de se trabalhar a educação física nas escolas, uma pautada no desenvolvimento da aptidão física (tal como a LDB de 96 concebe a educação física na escola) e outra pautada na reflexão sobre a cultura corporal, presente na proposta pedagógica já mencionada denominada crítico-superadora.

A perspectiva de educação física escolar pautada no desenvolvimento da aptidão física dos alunos apoia-se enfaticamente em fundamentos biológicos e tem como finalidade o desenvolvimento da aptidão física, procurando formar o homem forte, ágil e apto ao trabalho e preparado para responder às exigências da sociedade capitalista. Já a perspectiva de educação física pautada na reflexão sobre a cultura corporal:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

A educação física pautada na reflexão de uma cultura corporal tem como finalidade fazer com que o aluno adquira uma visão de totalidade da realidade e, para tanto, os conteúdos devem ser desenvolvidos sempre relacionados com os grandes problemas sociopolíticos atuais, de modo que os temas da cultura corporal, como o jogo, a dança, a ginástica, o esporte, as lutas, a capoeira, etc, são tratados como conhecimentos universais historicamente produzidos pela humanidade e que devem ser apreendidos pelos alunos segundo os significados sociais que eles portam (de acordo com cada cultura, região, país, etc) e também de acordo com os sentidos pessoais atribuídos pelos alunos às suas próprias experiências corporais vividas.

Sabe-se que a maioria dos alunos que estuda no período noturno trabalha durante o dia. Isso significa que, amparados pela LDB, que faculta a prática nas aulas de Educação Física aos alunos que tenham uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias, estes alunos podem ser dispensados das aulas. Sendo assim, por entender a educação física escolar na perspectiva da *atividade física*, a LDB, ao mesmo tempo em que dispensa o aluno que já está diariamente envolvido em atividades físicas extraescolares, renuncia aos jovens escolares

a oportunidade de tomar contato, de experimentar, de conhecer amplamente, de refletir criticamente sobre o que se faz, e de se apropriar de um patrimônio cultural coletivamente produzido pelos homens – a cultura corporal..

Sobre o ensino da Educação Física no período noturno é importante frisar que, até o ano de 2004, todos os alunos que estudavam a noite podiam ser dispensados das aulas de Educação Física, posto que estavam respaldados pelo parágrafo 3^a do artigo 26 da LDB indistintamente. Foi somente a partir de 2003 que a lei foi alterada e algumas condições foram estabelecidas (as 4 citadas anteriormente) para que os alunos pudessem ser dispensados das aulas.

Ao analisarmos os demais parágrafos do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que tratam da obrigatoriedade das demais disciplinas nas escolas, poder-se-á observar que em nenhum momento a lei faculta a participação dos alunos da prática das demais disciplinas escolares, como: a língua portuguesa, matemática, conhecimentos físicos e naturais, conhecimentos sociais e filosóficos (obrigatório a partir do ensino médio), artes, história, língua estrangeira (obrigatória a partir da quinta série).

O fato de ser exclusiva da Educação Física a possibilidade de dispensar os alunos da “prática” de suas aulas nos dá alguns indícios de que tal disciplina, ainda que estabelecida nesta lei como componente curricular, é compreendida como mera atividade física, quer dizer, a prática pela prática, cujo objetivo é aprender a fazer e com isso promover a saúde física do corpo biológico, prática esta destituída de uma reflexão sobre o que faz, seus sentidos, significados e sua intencionalidade pedagógica. Ao contrário, na perspectiva Crítico-Superadora que concebe a Educação Física como reflexão sobre a cultura corporal a “[...] expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.29) e, portanto, dentro dessa concepção não tem sentido e nem justificativa para a dispensa dos alunos das aulas de Educação Física, independente do motivo, muito menos porque praticam alguma atividade física ou exercitam-se fisicamente fora da escola.

Ao estudarmos a LDB no que se refere ao tema da dispensa das aulas de Educação Física em determinadas situações, confrontando com alguns estudos sobre a relevância pedagógica da Educação Física nas escolas, percebemos uma série de contradições.

Oliveira (1999), em suas pesquisas acerca da relevância pedagógica da Educação Física escolar, chegou à conclusão seguinte:

A Educação Física aparece como única atividade dos currículos escolares hodiernos que permite uma abordagem biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica e política das práticas corporais como manifestação humana, justamente pela sua constituição multidisciplinar (OLIVEIRA, 1999, pg. 5).

Se a Educação Física tem como finalidade trabalhar as práticas corporais desenvolvidas pela humanidade em diversas dimensões como a biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica, política, entre outras, parece-nos não ter sentido algum que um aluno que trabalhe, que esteja prestando serviço militar, que tenha mais do que trinta anos de idade ou ainda que tenha filhos, deixe de participar das aulas de Educação Física, já que, em nenhuma dessas atividades extracurriculares o aluno terá a oportunidade de desenvolver-se integralmente.

Percebe-se também que, ao dispensar os alunos das aulas de Educação Física, a referida Lei supõe uma separação dicotômica entre o saber e o fazer da Educação Física, como se a Educação Física fosse uma mera exercitação prático corporal, ou um fazer por fazer, destituído de uma reflexão teórica, conceitual sobre esse mesmo fazer. Ora, dentro da lógica dessa Lei, se o aluno já exercitou o seu corpo (entendido como ente determinado biologicamente) e ou está fisicamente cansado, ele pode ser dispensado da prática nas aulas de Educação Física, uma vez que a Educação Física na escola é compreendida, não só como um espaço de mera exercitação corporal, mas que se realiza única e exclusivamente por meio de uma “prática”.

Constatamos, assim, que os ordenamentos legais que regem e organizam o sistema educacional brasileiro conduzem a uma compreensão da Educação Física como atividade física, seja pelo acento exclusivamente prático conferido ao seu conteúdo (saber fazer), seja pelo caráter facultativo permitido em certas situações, cujo pressuposto é a preparação ou desgaste do corpo físico, o mesmo que é presumido nas aulas de Educação Física. Dito isto, passemos agora a analisar a especificidade da Educação Física no ensino noturno, o que requer considerar as problemáticas particulares que afetam a escola noturna e, conseqüentemente, o lugar e o papel da Educação Física.

Verificamos então que uma grande contradição esta presente no coração da atual LDB, uma vez que diz que a Educação Física é um componente curricular, porém prevê a dispensa de suas aulas por motivos frágeis e tal contradição esta diretamente relacionada com o ensino noturno, uma vez que uma das dispensas previstas pela lei refere-se a alunos que trabalham

durante o dia e sabemos que a maioria dos alunos que estudam durante o período noturno o fazem porque trabalham durante o dia e, dessa maneira, amparados pela lei podem ser dispensados das aulas de Educação Física.

4.1 A Educação Física entendida como atividade física

Uma constatação feita após realizar as entrevistas é a de que o professor concebe a Educação Física na escola como atividade física. Tal constatação fica evidente quando indagamos sobre sua proposta pedagógica e ele nos respondeu que é fazer com que seus alunos “passem a curtir mais o corpo e a atividade física em geral e que eles gostem e aprendam a cuidar do corpo”, pois adquirindo tais hábitos diários seus alunos poderiam adquirir “saúde e bem-estar”.

Quando questionado sobre as principais diferenças entre o ensino noturno e o ensino diurno de maneira geral, ele alegou preferir o ensino noturno, pois nesse turno, como só há um professor de Educação Física, ele não precisava dividir os espaços (como as quadras poliesportivas) com outros professores da disciplina, fato que ocorreria no período diurno:

Talvez tenha o problema que no diurno chega a ter três professores de Educação Física então aí os espaços são divididos né [...] E a noite geralmente é um professor só de Educação Física então eu tenho a disponibilidade de trabalhar tranquilo em qualquer espaço e qualquer atividade (Entrevista concedida em 07/04/2015).

Visto que o professor concebe a educação física escolar como atividade física, ele prefere lecionar no período noturno, pois nesse período ele não tem que dividir as quadras com outros professores. Por outro lado, se ele prefere justamente o ensino noturno porque neste período ele teria maior liberdade no usufruto dos espaços, isto significa que a disputa pelas quadras, instalações e materiais destinados à Educação Física é outro problema enfrentado nesta escola, criando um dilema em relação ao ensino diurno e noturno.

Nahas et al. (1995), em artigo que trata da implementação experimental, no Colégio de Aplicação da UFSC, de um programa de educação física escolar denominado “educação para a atividade física e a saúde”, descrevem quais são os conteúdos trabalhados nas aulas dentro dessa perspectiva: a) Atividade física, saúde e qualidade de vida; b) aptidão física relacionada a saúde; c) sistema cardiovascular e exercício físico; músculos, articulações e atividade física; d) nutrição, controle de peso e exercício; e) princípios básicos do conhecimento físico para o bem estar; f) como ser um consumidor bem informado (de produtos relacionados à saúde).

Ainda segundo os autores, esses conteúdos devem ser organizados em três etapas: a) apresentação dos conteúdos informativos e discussão da relevância dos temas propostos; b) atividades orientadas de laboratório, que seria o momento onde os alunos devem experimentar diretamente situações de auto avaliação, conhecimento da estrutura e do funcionamento do organismo em atividade física, utilização correta de exercícios, entre outras atividades; C) e, por fim, os alunos devem passar por “[...] atividades físicas predominantemente aeróbicas e de condicionamento neuromuscular [...]” (NAHAS et al., 1995, p.60).

Dentro desse programa de “educação física para atividade e saúde” a avaliação foi realizada através das seguintes medidas: a) medidas antropométricas: massa corporal (kg) e estatura (cm); b) Composição corporal: dobras cutâneas do tríceps e subescapulas (mm); c) Aptidão Física Relacionada à Saúde: aptidão cardiorrespiratória (teste de 9 minutos na pista); força e resistência muscular (teste abdominal, flexibilidade - teste de sentar e alcançar); d) teste escrito com 33 questões; e) questionário adaptado de PATE (1988) e questionário de GODIN e SHEPHARD (1985), para avaliar atividade física habitual; e) e escola de atitudes adaptada de Kenyon (1985).

Tomando Nahas et al (1995) como uma das principais referências, na área da Educação Física, da concepção da atividade física e saúde segundo o paradigma positivista de ciência, percebemos que a educação física escolar como atividade física preocupa-se fundamentalmente com os aspectos anatomofisiológicos, ou seja, com os aspectos biológicos da saúde, como o desenvolvimento de capacidades físicas, de hábitos saudáveis, de padrões corporais e motores. Assim, o papel da educação física na escola seria desenvolver um conjunto de atividades físicas específicas com o objetivo de aprimoramento físico das pessoas, tais como as mencionadas na proposta pedagógica referida anteriormente.

A educação física pautada em uma perspectiva crítico-superadora, ao contrário, se opõe a educação física pautada na atividade física e tem como objetivo “[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26) que são os elementos da cultura corporal como os jogos, danças, lutas, malabarismos, mimica, contorcionismo, esportes, entre outros. Procurando fazer com que os alunos interpretem a realidade dinamicamente e em sua totalidade, considerando que os fenômenos culturais não estão isolados, essa concepção pressupõe o corpo como um todo, como uma manifestação da cultura, uma vez que trabalha os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, políticos e econômicos.

A avaliação dos alunos segundo a lógica da atividade física é realizada por meio de testes cujo intuito é avaliar a aptidão física dos alunos, por exemplo, teste abdominal para avaliar força e resistência muscular, teste de sentar e alcançar para avaliar a flexibilidade e teste de corrida de 9 minutos na pista para avaliar a capacidade cardiorrespiratória.

Para o Coletivo de Autores (1992), essas formas de avaliação nas aulas de educação física que se resumem a aplicar testes para avaliar a condição e o desempenho físico dos alunos:

[...] têm sido causadoras da alta ansiedade que aflige os alunos, quando levados a situações de sobrepujar, de competir, de comparar, de selecionar, de classificar constantemente durante as aulas. Para verificar isso, basta que se observe como o professor comanda as atividades e as regras e normas constitutivas das aulas que são privilegiadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.72).

Já a avaliação do processo de ensino aprendizagem dentro da proposta pedagógica crítico-superadora é muito mais do que simplesmente aplicar testes para avaliar a aptidão física dos alunos, pois esse tipo de avaliação do ensino da educação física é insuficiente para a compreensão do fenômeno educativo como um todo. Nesse sentido, proposta crítico-superadora não avalia somente a técnica dos alunos referentes às atividades corporais propostas pelos professores, muito pelo contrário, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física deve envolver “[...] aspectos de conhecimento, habilidades e atitudes, levando-se em conta as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como linguagem” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.74). A avaliação também deve permitir aos alunos que participem do processo “em diferentes instâncias e níveis de possibilidades, significando isto o decidir em conjunto, cada qual assumindo responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.74), substituindo as práticas mecânico-burocráticas de avaliação (como aplicar testes por exemplos) por práticas avaliativas criativas e reiterativas, que possibilitem aos alunos mobilizar plenamente suas consciências e capacidades cognitivas.

A perspectiva de educação física pautada na atividade física e no desenvolvimento da aptidão física, segundo o Coletivo de Autores (1992):

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem a sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre a

filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito, as normas e a hierarquia. Apoiar-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.24).

Portanto, o paradigma da aptidão física como referência para o ensino da educação física na escola contribuiu historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder e mantém as estruturas da sociedade capitalista.

Concordamos com Medina (2013) quando ele afirma que a Educação Física tem como função pedagógica contribuir para o crescimento de todas as dimensões humanas dos alunos e esse processo de desenvolvimento das dimensões humanas ocorre através do corpo e de seus movimentos. Partindo dessa premissa fica claro que uma Educação Física pautada majoritariamente no viés biológico e que tem como principal objetivo o desenvolvimento da aptidão física dos alunos é insuficiente e não dá conta de justificar a presença dessa disciplina nas escolas.

Podemos perceber também que a concepção de Educação Física como atividade física supõe uma pseudo-sensação de segurança para se obter saúde, quer dizer, prevê uma relação direta entre a prática de atividade física e a obtenção de saúde.

Gomes e Araújo Filho (1992, apud MATIELLO JÚNIOR e GONÇALVES, 2001, p. 2) afirmam que a Educação Física pode promover saúde, pois um estilo de vida ativo, segundo tais autores, teria como resultado tornar a vida dos indivíduos mais saudável.

Segundo Matiello Júnior e Gonçalves (2001) tal visão apresenta uma grande contradição, na medida em que trata pessoas em condições diferentes como se elas fossem semelhantes, visto que, por mais que os alunos de uma determinada série possuam algumas características semelhantes (como idade, por exemplo), cada uma delas apresenta uma singularidade no que diz respeito ao modo de convívio familiar, hábitos, valores, crenças e outras tantas diferenças que fazem com que o aprendizado na vida de cada uma delas ocorra de uma maneira:

A formação de grupos homogêneos segundo critérios gerados por avaliação física, para aplicação de exercícios com esperança de obtenção de bons resultados para seus membros, pode ser estratégia passível de análise por este mesmo raciocínio. Nas aulas de Educação Física é bastante frequente a aglutinação de pessoas por aproximações de idade, condições físicas, sexo, mas dificilmente se fazem aprofundamentos relativos às condições de vida dos alunos (MATIELLO JÚNIOR e GONÇALVES, 2001, p. 2).

Matiello Júnior, Gonçalves e Padovani (1999) fazem uma crítica acerca da ideia de que a atividade física esta diretamente relacionada à saúde, citando como exemplo a instituição militar, que tinha em sua ideologia a atividade física relacionada à saúde, de modo que os militares eram avaliados por meio de testes de aptidão física nos meses iniciais de trabalho e, aqueles que não obtinham bons resultados nesses testes eram obrigados a participar de atividades de recuperação. Os estudos de Wynd e Ryan-Wenger (1998, apud MATIELLO JÚNIOR e GONÇALVES, 2001, p. 2) mostram que pessoas submetidas ao estresse do ambiente de combate tornam-se mais propensas ao consumo de álcool e outras drogas “[...] e que a aproximação entre usuários e não usuários sem a devida preparação, pode inclusive disseminar tais hábitos nesses últimos, sendo o contrário também verdadeiro”. Nesse sentido é possível que muitos desses jovens militares voltem à vida civil assumindo hábitos prejudiciais a saúde, mais prejudiciais, inclusive, do que o próprio sedentarismo.

Por fim, verificamos que no contexto da realidade brasileira, repleta de contradições, nem sempre o exercício físico, o esporte e as práticas corporais, a depender de como são conduzidas, causam efeitos benéficos na vida das pessoas, uma vez que as pessoas são diferentes “[...] sendo, portanto, exagerada a noção de que sua execução proporciona aptidão física indistintamente” (MATIELLO JÚNIOR e GONÇALVES, 2001, p. 3).

4.2 Desinvestimento pedagógico

Por ocasião do Grupo Focal realizado na escola Padre Anchieta no dia 07/04/2015, perguntamos ao grupo se alguma vez algum deles já tinha deixado de participar das aulas de Educação Física no período noturno por algum motivo e uma aluna mencionou que, até o ano anterior, um dos professores de Educação Física da escola não dava aula de Educação Física, pois a aula desse professor resumia-se em distribuir a bola para os alunos jogarem:

O ano passado principalmente, porque tinha um professor que não dava aula, a gente não fazia Educação Física [...] E daí quando chegou um novo professor [o professor sujeito dessa pesquisa] e quis dar aula de verdade todo mundo estranhou, porque aqui ninguém fazia Educação Física, os alunos não estavam acostumados a ter uma aula de Educação Física, a gente não estava acostumado e ninguém queria fazer aula, demorou para acostumar e tanto é que até hoje tem gente que é meio resistente assim em fazer aula de Educação Física, tipo eu mesma, eu faço só algumas coisas, o professor sabe, eu não gosto de jogar futebol, eu sou assim porque eu não estava acostumada a fazer Educação Física aqui na escola, desde pequenininha aqui na escola eu nunca fiz (aluna 3 do 3º ano do ensino médio noturno. Grupo Focal

realizado em 07/04/2015).

A aluna 1 também relatou que nas aulas do antigo professor de Educação Física da escola os alunos faziam o que queriam fazer:

Esse professor realmente era bem assim, ele chegava, ele tinha a cadeirinha dele no ginásio e também um jornal. Ele dava a bola de vôlei e a bola de futebol e dizia assim, vocês fazem o que querem, tipo quem não fazia nada ele dava sempre a média sete (aluna 1 do 3º ano do ensino médio noturno. Grupo Focal realizado em 07/04/2015).

Conforme relatado pelos próprios alunos durante o grupo focal, o antigo professor de Educação Física da escola “não dava aula” de Educação Física, pois no tempo-espaço destinado às aulas de Educação Física, o professor somente “dava a bola de vôlei e a bola de futebol” e dizia para os alunos “vocês fazem o que querem”, enquanto lia seu jornal sentado em sua cadeirinha em um canto do ginásio.

O referido professor, que se aposentou somente no ano passado, lecionou na escola durante vários anos, conforme podemos perceber na fala de uma estudante que disse “eu estudei com ele desde pequenininha”. Dessa maneira, os alunos estavam acostumados a fazer “o que quisessem” nas aulas de Educação Física, pois independente do que fizessem, o professor simplesmente dava a média 7 para que todos fossem aprovados na disciplina.

Pela fala dos alunos no grupo focal podemos concluir que o antigo professor de Educação Física da escola atingiu um estado denominado por Bracht et al. (2010) de *desinvestimento pedagógico*. Segundo os autores, esse fenômeno geralmente ocorre quando os docentes estão no final de suas carreiras e o trabalho perde centralidade em suas vidas, de modo que o professor passa a ser um mero distribuidor do material esportivo ou didático em suas aulas.

Sobre as características da prática do professor que está em um *estado de desinvestimento pedagógico*, os autores dizem que:

O professor que temos denominado em estado de *desinvestimento pedagógico* é aquele cuja prática recebe denominação como *rola bola* e/ou como *pedagogia da sombra*. Geralmente, ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Com frequência, converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior. Outras vezes, assume uma postura de compensador do tédio dos alunos produzido nas outras disciplinas (como Matemática, Português etc.) (BRACHT et al., 2010, p.133).

É cada vez mais comum encontrarmos, no interior das escolas, docentes que atingiram esse grau de abandono pedagógico que fazem com que eles assumam uma postura de desinvestimento em relação às suas aulas, à sua tarefa educativa, à sua profissão. Porém, devemos tomar o cuidado e analisar quais são os fatores que determinam e que fazem com que um professor, em algum momento de sua carreira docente, se encontre nesta situação de descompromisso com o ensino, abrindo mão da intencionalidade ou finalidade educativa da formação de seus alunos. Não podemos cair no erro de atribuir “[...] a culpa, de forma simplista aos próprios professores (falta de compromisso, vagabundo/preguiçoso; não tem vergonha etc.)” (BRACHT et al., 2010, p.130).

Segundo Bracht et al. (2010) esse fenômeno do desinvestimento pedagógico tem um caráter multifatorial, de maneira que não é tarefa fácil identificar quais são os fatores que levam os docentes a atingir tal estágio.

O que sabemos, entretanto, é que os baixos salários dos professores, a excessiva jornada de trabalho, que chega a ocorrer em vários turnos e escolas diferentes para complementar a renda, e as precárias condições em que a escola pública se encontra são, certamente, alguns dos fatores determinantes desse estado de desinvestimento pedagógico a que os autores se referem.

Considerando que alguns dos motivos que levam os professores a este estado de desinvestimento são justamente suas condições de trabalho, de salário, de carreira, além da própria escola, que também desinveste no trabalho do professor quando se contenta em exigir dele, burocraticamente, planos, formulários e registros sem qualquer atenção ao processo de ensino e aprendizagem, podemos inferir que o ensino de Educação Física no período noturno é um forte indutor desse *estado de desinvestimento pedagógico* de qual falam os nossos autores.

4.3 Aula x não-aula

Ao analisarmos os relatos dos estudantes acerca da prática pedagógica do antigo professor de Educação Física da E.E.B Padre Anchieta fica claro que esse professor se encontrava em um estado de desinvestimento pedagógico. Esse estado, no caso específico da Educação Física, corresponde “[...] àqueles casos em que os professores de Educação Física escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (BRACHT et al., 2010, p.131). Como consequência dessa

falta de compromisso pedagógico para com o ensino da Educação Física, é possível observar um fenômeno denominado de *não-aula*:

De forma incipiente, pode-se caracterizar esta *não aula* quando: no tempo-espço designado/reservado para que a prática pedagógica ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade (BRACHT et al., 2010, p.133).

González e Fensterseifer (2006) definem e caracterizam uma aula como sendo um fenômeno vivo, dotado de intencionalidade, onde as aprendizagens são fundamentais para todos os alunos, os autores ainda afirmam que uma aula ocorre quando “[...] desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho no médio e longo prazo, procurando oportunizar de forma efetiva a aprendizagem e/ou desenvolvimento pretendido” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006, p. 07).

Ainda segundo González e Fensterseifer (2006) a aula é um fenômeno vivo, repleto de situações inesperadas que podem surpreender o professor. Porém, isso não isenta o professor de realizar um planejamento prévio, pois as intencionalidades da ação docente devem estar norteadas por reflexões acerca do que vai ser proposto.

Uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho em médio e em longo prazo, ou seja, a aula não pode ser entendida como um fenômeno isolado, que não demande continuidade, visando a uma continuidade efetiva. Uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que espera que seus alunos desenvolvam (BRACHT et al., 2010, p.134).

Dentro da perspectiva que defendemos toda aula tem um objetivo que deve ser estabelecido pelo professor e que visa ser atingido após um conjunto de aulas determinadas também pelo professor através do par dialético conteúdo/método. Para que os alunos consigam atingir tais objetivos cabe aos professores tematizar o conteúdo em questão, bem como questioná-los através de perguntas problematizadoras sobre os conceitos que estão sendo trabalhados em aula. Sempre estabelecendo uma conexão entre as aulas, ou seja, no início de cada aula lembrar o que já foi trabalhado e ao final de cada aula dizer o que será trabalhado nas próximas aulas e ao final desse conjunto de aulas o professor através de uma avaliação irá verificar se os objetivos foram alcançados pela turma.

Sendo assim, está claro que a prática do antigo professor de Educação Física da escola

era caracterizada por momentos de *não-aula*.

Tal constatação pode ser feita na medida em que, pela fala dos alunos nos grupos focais, é possível verificar que ele não possuía uma intencionalidade pedagógica em suas atividades, bem como não tinha um projeto que buscasse articular seu trabalho a médio e longo prazo, de modo que culminasse com a apropriação e o desenvolvimento por parte dos alunos de um saber/conhecimento.

Essa cultura da *não-aula* de Educação Física ficou instaurada na escola durante muitos anos, de modo que para os alunos da escola, sobretudo os alunos que tiveram aula durante vários anos com esse professor, a Educação Física escolar resumia-se em “jogar bola” ou realizar a atividade que eles escolhessem, geralmente futebol ou voleibol, ou então não fazer nada mesmo, porque iriam, de qualquer maneira, receber a média 7 e seriam aprovados na disciplina. Tudo isso ocorria até que chegou um novo professor (o atual professor do período noturno da escola e sujeito desta pesquisa) que, segundo o relato dos alunos, “quis dar aula de verdade”, conforme pode ser percebido na fala da aluna 8:

E por isso quando chegou um novo professor que queria dar uma aula de Educação Física deu muito problema na escola, porque ninguém queria fazer Educação Física, eu mesma não queria fazer e fui para a direção várias vezes fiz (aluna 8 do 3º ano do ensino médio noturno. Grupo Focal realizado em 07/04/2015).

O professor de Educação Física sujeito da pesquisa também comentou sobre o ex-professor de Educação Física e sobre essa cultura da não aula:

Esse era um profissional que trabalhava aqui na escola e que já estava assim passando do tempo de se aposentar e ele não queria se aposentar porque ele ia perder, então ele vinha para a escola e chegava sempre com um jornal e uma cadeira, para onde ele ia ele levava um jornal e uma cadeira (Entrevista concedida em 07/04/2015).

O que gostaríamos de refletir aqui é: até que ponto essa “aula de verdade” dada pelo atual professor de Educação Física da escola do período noturno se opõe à *não-aula* dada pelo antigo professor de Educação Física da escola?

Suas ações como professor se limitam a fazer com que seus alunos participem de alguma “atividade física”, como fica evidente em trecho transcrito da entrevista: “então eu digo para eles que as aulas de Educação Física são um rico momento; que eles têm que participar de uma atividade coletiva, de lazer, esporte”.

Tal evidência fica ainda mais presente quando o professor afirma que sua proposta

pedagógica é fazer com que os alunos “[...] passem a curtir mais o corpo e a atividade física em geral e que eles gostem e aprendam a cuidar e a gostar do corpo, respeitar seus limites para poderem manter saúde e bem-estar”.

A falta de diretividade e de um compromisso com a apreensão do conhecimento sobre a Educação Física também fica evidente quando o professor diz que muitas vezes muda o planejamento de suas aulas para gerar “mais harmonia e principalmente interesse”, ou ainda quando percebe alguma resistência por parte dos alunos em relação a alguma atividade diferente que ele propõe ou quando os alunos não topam alguma atividade diferente proposta por ele.

Sobre as diferentes formas de atividades expressivas corporais, González e Fensterseifer (2010) entendem que:

[...] os seres humanos, no transcurso histórico, foram descobrindo/construindo possibilidades de usar seu corpo, as quais se acumularam com conhecimento cultural tácito nos diferentes grupos sociais; e esse conhecimento é atualizado quando as crianças são desafiadas a realizarem movimentos que se entendem possíveis, mas também desejáveis (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p.14).

Segundo o Coletivo de Autores (2010), esse leque de atividades expressivas e corporais construídas historicamente configura uma área de conhecimento denominada de cultura corporal e que somente por meio do ensino de tais atividades relacionadas com os grandes problemas sócio-político atuais é que o ensino da Educação Física seria legitimado nas escolas.

Partindo do pressuposto de que uma das funções da Educação Física escolar é a de transmitir para os alunos possibilidades corporais sistematizadas que foram construídas ao longo da história por diferentes grupos sociais devemos ter em conta que:

Essa disciplina buscaria oportunizar, nessa dimensão, chances para a criança descobrir/aprender outras possibilidades de movimento daquelas oferecidas culturalmente pelo seu entorno social imediato, contribuindo, dessa maneira, para a construção de novas referências sobre seu próprio corpo, potencialidades para se-movimentar e interagir com o ambiente [...] (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p.14).

Nas falas do professor sobre a sua prática pedagógica fica evidente que, por mais que ele ainda não tenha atingido um estágio de desinvestimento pedagógico na mesma proporção do antigo professor de Educação Física da escola, sua ação docente também carece de uma intencionalidade pedagógica no sentido de não possuir um projeto que busque articular seu

trabalho a médio e longo prazo e que culmine com a apropriação de um conhecimento por parte dos alunos. Isso pode ser evidenciado no momento em que ele diz que o objetivo de sua intervenção pedagógica é fazer com que os alunos participem de uma atividade física para manter a saúde e bem-estar, e também quando ele diz que sempre adapta suas aulas quando há alguma resistência dos alunos e ou quando os alunos não topam alguma atividade que ele propõe e dessa maneira, ele sempre acaba fazendo nas aulas de Educação Física o que os alunos querem.

Dessa forma, foi verificado que o fenômeno denominado por Bracht et al. (2010) de *não-aula* estava/está presente tanto na prática do antigo professor de Educação Física da escola, quanto na prática do atual professor de Educação Física no ensino médio noturno, pois ambas as práticas são destituídas de uma intencionalidade pedagógica e esvaziadas de conteúdo. De modo que a suposta “aula de verdade” do atual professor de Educação Física do ensino noturno da escola, como foi mencionado pelos estudantes no grupo focal, não se opõe, fundamentalmente, à *não-aula* verificada na prática pedagógica do antigo professor de Educação Física da escola.

Somente quando compreendemos a importância da Educação Física no sentido de criar novas oportunidades para que seus alunos vivenciem experiências corporais diferentes das que eles já têm acesso pelo seu entorno cultural imediato é que percebemos que uma Educação Física escolar pautada na *não aula*, ou seja, um espaço onde o aluno faz o que quer e ou somente reproduz as atividades corporais que já realiza fora da escola, não dá conta de justificá-la e legitimá-la nos currículos escolares.

4.4 Educação Física como compensação do trabalho

Outra questão importante de ser discutida e que diz respeito à especificidade da Educação Física na turma do terceiro ano noturno da E.E.B Padre Anchieta é a questão do trabalho.

Essa turma tem a particularidade de que, dos 9 alunos que participaram do grupo focal, apenas 3 relataram estar inseridos no mercado de trabalho, uma estudante que relatou trabalhar 8 horas por dia, outra estudante que relatou trabalhar 4 horas por dia e outra estudante que disse que também trabalha, mas não relatou quantas horas por dia especificamente. É importante mencionar que estão matriculados nessa turma 15 alunos, mas no dia da realização do grupo focal 6 alunos haviam faltado e, portanto, não sabemos se são

estudantes trabalhadores ou não.

O fato de poucos alunos estarem inseridos no mercado de trabalho é uma situação particular e específica dessa turma, nessa escola, neste ano, pois nos levantamentos bibliográficos e estudos sobre o ensino médio noturno que foram feitos para a realização dessa pesquisa foi constatado que “a identidade comum dos alunos dos cursos noturnos é, sem dúvida, o fato que trabalham durante o dia” (DANIEL, 2009, p.07).

De qualquer forma, podemos constatar, após análise do grupo focal que foi realizado na escola, que a Educação Física no ensino noturno serve como compensação para o trabalho, mesmo que sejam poucos os estudantes trabalhadores na turma em questão. Tal constatação pode ser evidenciada na fala de uma estudante, extraída do grupo focal, quando ela diz que o fato de trabalhar durante o dia não interfere nas aulas de Educação Física no período noturno justamente porque participar das aulas “[...] dá aquela aliviada no peso do trabalho”, ou como para outra estudante que disse: “eu me desestresso, eu não fico tão cansada não”, quando se referia ao fato de que trabalhar durante o dia não interferia e não a prejudicava nas aulas de Educação Física.

A Educação Física no período noturno na E.E.B Padre Anchieta, na medida em que é compreendida e realizada como mera “atividade física”, porém, no formato da “não-aula”, além de não conter uma proposta para a apreensão do saber sistematizado sobre a cultura corporal e lhe faltar uma finalidade pedagógica, serve também como compensação para o cansaço e o stress causados pelo trabalho, visto que os objetivos da ação pedagógica do professor são simplesmente fazer com que os alunos participem de uma atividade física por prazer, pois isso geraria nos alunos mais saúde e bem-estar ou seja, a prática pela prática destituída de reflexão e de compreensão dos sentidos e significados contidos na experiência corporal. Além disso, a Educação Física no período noturno na escola Padre Anchieta está longe de ter como:

Finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12).

A pesquisa realizada pelo TMT- Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho em 2014 e 2015⁸, que envolveu uma turma de terceiro ano do ensino

⁸ Pesquisa denominada Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola e a cultura em territórios de precariedade coordenada pela professora Dra. Luciana Pedrosa Marcassa realizada em 10 escolas que atendem crianças e jovens que vivem no Maciço do Morro da Cruz.

médio da escola Padre Anchieta e que tinha como temática *as perspectivas dos alunos quanto ao futuro profissional*, mostra que a questão do trabalho está muito presente na vida dos estudantes do ensino noturno da escola, pois dos 7 estudantes presentes no grupo focal, 5 admitiram trabalhar o dia todo e relataram as dificuldades de ser estudantes-trabalhadores, como por exemplo a dificuldade em prestar atenção nas aulas devido ao cansaço decorrente do trabalho e também falta de tempo para estudar, pois as poucas horas em que estão em casa eles utilizam para descansar e recuperar as energias para o próximo dia, conforme pode ser constatado na seguinte fala extraída do referido grupo focal:

Eu quando chego em casa só penso em dormir, eu não pego o livro pra ler, porque eu estou cansada, eu trabalhei o dia todo, eu acordei cedo e ainda tem que trabalhar e depois eu tenho que acordar e vir para a escola e ficar acordada escutando o professor falar, é muito difícil. As vezes eu chego até dormir na sala, porque eu estou cansada (aluna do 3º ano do ensino médio noturno. Grupo Focal realizado em 20/11/2014).

Enfim, observamos que as aulas de Educação Física no período noturno da E.E.B Padre Anchieta apresentam algumas características que refletem tanto as problemáticas inerentes ao próprio sistema educacional público de maneira geral e, também ao período noturno, quanto às problemáticas relacionadas ao próprio universo da Educação Física, como por exemplo⁹, as tensões e disputas em torno do objeto de ensino da Educação Física, que se refletem no formato da “não-aula”, bem como os processos de desinvestimento pedagógico por que passam profissionais da referida área.

Percebemos que a LDBN/96, atual lei que rege as disciplinas do ensino básico no Brasil concebe a Educação Física como atividade física ao vincular a área a um suposto gasto energético que os alunos, já exaustos pelo trabalho, pelo exército, por terem mais do que trinta anos de idade ou ainda por terem filhos, não teriam condições de suportar. Tal concepção de Educação Física, ultrapassada, é “[...] baseada em parâmetros energéticos e fisiológicos, e desconhece a possibilidade de adequação de conteúdos e estratégias às características e necessidades dos alunos dos cursos noturnos” (DARIDO et al., 1999, p. 143).

O professor de Educação Física que leciona no período noturno também concebe a Educação Física como atividade física e, dentro dessa, o exercício físico teria o papel de, durante as aulas, proporcionar saúde e bem-estar para seus alunos. Contudo, como refletimos anteriormente, na medida em que levamos em consideração que as pessoas possuem hábitos culturais, familiares, crenças e valores singulares, não se pode garantir que todas elas irão obter saúde por meio de vias tradicionais da aptidão física, até porque ter ou não ter saúde pressupõe o grau de acesso aos serviços públicos, alimentação adequada, saneamento básico, transporte público, a existência de áreas públicas e verdes de lazer, o cuidado com o meio ambiente, entre outros fatores. Os professores de Educação Física, ao estabelecerem essa relação direta entre atividade física e saúde criam “[...] desejos e necessidades dificilmente alcançáveis para a grande maioria delas” (MATIELLO JÚNIOR e GONÇALVES, 2001, p. 5).

Verificamos também que os alunos estavam acostumados com a cultura da *não-aula* de Educação Física, pois o antigo professor da escola, que lecionava também no período noturno, atingiu o estado denominado por Bracht et al. (2010) de desinvestimento pedagógico, cujo trabalho perdeu centralidade em sua vida, de modo que, ao final de sua carreira, ele se tornou um mero distribuidor de material didático no tempo-espço que era destinado ao ensino da Educação Física.

Percebemos também que a *não-aula* referida por Bracht et al. (2010) estava/está presente tanto na prática do antigo professor de Educação Física da escola, quanto na prática do atual professor de Educação Física do ensino médio noturno, pois ambas as práticas são destituídas de um compromisso com a aquisição do conhecimento sobre a cultura corporal em sua totalidade, portanto, esvaziadas de conteúdo e de reflexão crítica. Assim, a suposta “aula de verdade” do atual professor de Educação Física do ensino noturno da escola, como foi mencionado pelos estudantes no grupo focal, não se opõe à *não-aula* verificada na prática pedagógica do antigo professor de Educação Física da escola.

Outra constatação feita após a realização da pesquisa relacionada ao ensino da Educação Física no período noturno na escola é a de que a Educação Física no ensino noturno, na medida em que carece de uma intencionalidade pedagógica por parte do professor, serve como compensação para o cansaço e o stress causados pelo trabalho, visto que os objetivos da ação pedagógica do professor são simplesmente fazer com que os alunos participem de “um momento de lazer” e de uma “atividade física” para manter, segundo sua concepção, “saúde e bem-estar”, ou seja, a atividade física como suposto da promoção da saúde. Assim, a Educação Física no ensino noturno na escola Padre Anchieta está longe de “[...] formar

indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12), o que representaria um avanço e uma grande conquista para o campo da Educação Física escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos a pesquisa, pudemos verificar que toda a estrutura precária que constitui a escola pública no Brasil atualmente reflete diretamente no trabalho docente em geral, e do professor do período noturno especialmente, dado que o ensino noturno, desde a sua gênese, foi concebido para atender ao aluno trabalhador e, portanto, apresenta uma série de obstáculos típicos da educação que se propõe à classe trabalhadora em nosso país: uma educação pobre para os pobres, voltada à sua reprodução como classe subalterna.

O ensino noturno, por sua vez, carrega um conjunto de características que agudizam os problemas já existentes nas escolas, tais como: a redução do número de funcionários; fechamento de salas, laboratórios e bibliotecas; professores mal remunerados e que complementam carga horária neste turno, ou seja, que muitas vezes chegam esgotados por cumprir segunda ou terceira jornada de trabalho e a cultura de baixa exigência escolar. Todos esses aspectos que circunscrevem o ensino noturno fazem com que, ao longo da história educacional brasileira, ele seja “[...] marcado pelo descaso e improvisação” (BARBIERI et al. 2005, p. 02). Dificultando ainda mais as atividades de professores e alunos e, por conseguinte, o processo de socialização e apreensão do conhecimento da Educação Física.

Verificou-se também que as leis educacionais que regem a educação básica no Brasil determinam a divisão social da escola em redes distintas, distribuindo os indivíduos em estratificações sociais pré-determinadas, favorecendo os já favorecidos e desfavorecendo os desfavorecidos. Nesse sentido, verificamos que a escola noturna é destinada aos alunos com piores condições socioeconômicas e que o motivo mais significativo para a escolha do período noturno pelos alunos é o fato de trabalharem durante o dia ou estarem à procura de emprego, sendo que “[...] os alunos matriculados no ensino noturno, em sua maioria, o fazem por ter nesse período a única ou a melhor opção para prosseguimento dos estudos (DANIEL, 2009, p.07)”.

Além do fato da Educação Física no período noturno realizar-se em péssimas condições estruturais e ser tratada com descaso ao longo da história educacional brasileira, percebemos também um projeto deliberado de precarização e desmonte da escola pública, sendo que esse quadro de precarização se intensifica ainda mais no período noturno.

Em relação ao trabalho docente do professor de educação física do período noturno da E.E.B Padre Anchieta, podemos destacar as dificuldades relacionadas à sua condição de ACT. Por ser temporário, ele convive durante todo o ano com a sensação de instabilidade e insegurança, na medida em que não sabe se permanecerá na escola no ano seguinte, fato que

acaba comprometendo diretamente a construção de um trabalho pedagógico consistente junto às suas turmas, dificultando a criação de vínculo com a escola e interrompendo a continuidade de seu trabalho pedagógico. Freitas (1994) afirma que para o professor poder compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico, é necessário desenvolver um trabalho pedagógico que faça o contraponto à atual função social seletiva da escola que “[...] traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas” (FREITAS, 1994, p. 92). Tal superação, contudo, só poderá ser realizada “[...] à luz de um projeto histórico alternativo” (FREITAS, 1994, p. 10) de longa duração e consistente. Assim, a condição de instabilidade e imprevisibilidade em que está submetido o professor ACT prejudica a construção de tal projeto histórico, pois ele é justamente construído no longo prazo.

Os horários “picados” destinados ao professor temporário também contribuem para a precarização do trabalho do professor de educação física do ensino noturno, já que há dias em que a “janela” entre uma aula e outra chega a ser de três horas, tempo que o professor acaba desperdiçando porque, entre uma aula e outra, além de esperar, não é possível se concentrar em outra atividade, como o planejamento por exemplo. Mas é um tempo que ele tem que permanecer na escola, pois reside em um bairro distante da escola, e três horas é pouco tempo para ele voltar para sua casa e depois retornar para sua próxima aula na mesma escola. Esses intervalos, somadas ao tempo em que o professor gasta se locomovendo de sua casa para as escolas ou entre as três escolas em que leciona, muitas vezes no mesmo dia, utilizando três meios de transportes diferentes (carro, bicicleta e ônibus), acaba interferindo negativamente no seu trabalho pedagógico, uma vez que toda essa rotina diária torna seu trabalho cansativo e desgastante.

As constantes “invasões” de membros que vivem em comunidades localizadas no entorno da escola a fim de utilizarem as quadras para a prática de esportes, muitas vezes durante às aulas de educação física do período noturno, também interfere no trabalho do professor, de modo que este tem que lidar com essa tensão constantemente durante sua rotina na escola. Em relação ao ensino da Educação Física no período noturno na escola Padre Anchieta, ficou evidente que o antigo professor de Educação Física estava no estágio denominado de desinvestimento pedagógico. Tal estágio pode ser verificado quando “[...] os professores de Educação Física escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (BRACHT et al., 2010, p.131) e nesse sentido, em sua ação docente, era verificado o fenômeno da *não-aula*, que

ocorre quando no tempo e espaço reservado para que a prática pedagógica ocorra, o professor de Educação Física não “[...] intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico” (BRACHT et al., 2010, p.133) e, por isso, os alunos do ensino noturno da escola, período em que o professor lecionava, estavam acostumados a não ter aulas de Educação Física, pois se quisessem, eles praticavam algum esporte, mas se não quisessem, o professor sempre dava a nota sete e todos eles obtinham a média para passar de ano na disciplina de Educação Física.

Ainda em relação ao ensino da Educação Física no período noturno nesta escola, pelas informações que obtivemos a partir da entrevista com o professor, fica claro que o mesmo concebe a Educação Física como atividade física na escola, ou seja, compreende a Educação Física como um conjunto de atividades físicas específicas que visam ao aprimoramento físico de seus alunos, preocupando-se fundamentalmente com os aspectos físicos e biológicos da saúde do corpo e com a aquisição de habilidades que proporcionassem aos alunos algum sentimento de prazer, ou como ele mesmo mencionou na entrevista, procura em suas aulas “trabalhar o corpo” dos alunos, pois dentro de sua concepção a prática da atividade física está diretamente relacionada à saúde e ao bem-estar.

Todavia, como refletimos ao longo do capítulo 3, a prática de uma atividade física nem sempre pode ser relacionada à saúde, uma vez que as pessoas possuem hábitos culturais, familiares, crenças e valores singulares e, sendo assim, não podemos produzir essa associação direta entre atividade física e saúde, ao fazermos essa associação, acabamos por criar “[...] desejos e necessidades dificilmente alcançáveis para a grande maioria delas” (MATIELLO JÚNIOR e GONÇALVES, 2001, p. 5).

Verificamos ainda que o fenômeno denominado por Bracht et al. (2010) de *não-aula* estava/está presente tanto na prática do antigo professor de Educação Física da escola, quanto na prática do atual professor de Educação Física do ensino médio noturno, pois ambas as práticas são destituídas de um compromisso com a apropriação do conhecimento sobre a cultura corporal, ou ainda de uma intencionalidade pedagógica, quando não esvaziadas de conteúdo. De modo que a suposta “aula de verdade” do atual professor de Educação Física do ensino noturno, como foi mencionado pelos estudantes no grupo focal, não se opõe à *não-aula* verificada na prática pedagógica do antigo professor de Educação Física.

Outra constatação feita após a realização da pesquisa é de que a Educação Física no ensino noturno, na medida em que se realiza como atividade física, serve como compensação para o cansaço e o stress causados pelo trabalho, visto que os objetivos da ação pedagógica do

professor restringem-se a fazer com que os alunos participem de alguma atividade corporal para manter a saúde e o bem-estar, ou seja, os estudantes fazem a prática pela prática, sem compreender o contexto, a história, os sentidos e significados, entre outros aspectos contidos no conhecimento, de modo à “[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12). E é justamente pelo fato de a Educação Física, no período noturno, ser compreendida como atividade física e servir como compensação para o trabalho que o fato de os alunos trabalharem durante o dia “não interfere muito” nas aulas, como mencionado pelo professor na entrevista.

Concluimos, então, que a maneira pela qual o ensino da Educação Física vem sendo conduzido no ensino noturno, compreendida como atividade física relacionada à saúde e ao bem-estar, restrita em termos de conteúdos culturais, tratada sem grandes exigências de aprendizagem por parte dos alunos, e destituída de uma intencionalidade pedagógica clara e comprometida com a aquisição de conhecimentos, além de se configurar como um *faz de contas*, quando somada a toda precariedade do ensino médio noturno, contribui para o esvaziamento ético, cultural e institucional da escola e confirmamos a nossa hipótese levantada no início do trabalho de que a Educação Física esta sendo tratada com descaso no período noturno.

Diante disso, concordamos com Barbieri et al. (2005) quando afirmam que é preciso reconsiderar a estrutura do ensino noturno e adequá-lo à realidade dos alunos, de modo que a metodologia dos professores deve ser revista, pois o estudante do ensino noturno possui características e vivência diferenciada dos outros alunos e, no caso específico da Educação Física, ela deve ser ensinada com o objetivo de “[...]ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.16) e as relações sociais que envolvem o mundo do trabalho e o modo de produção da vida para a maioria dos estudantes que estão inseridos neste contexto, pois “o fazer pedagógico no período noturno, ignorando esses valores, deixa de estabelecer a “ponte” entre o conhecimento sistematizado da Escola e o conhecimento do cotidiano, impregnado do senso comum, produzido pelo trabalho” (CARVALHO, 1997, p.81).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Renata Laurente. **A escola média noturna e a sociologia:** Reflexões sobre as estruturas do ensino em uma escola da Grande Florianópolis. 2014. 100 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Cap. 3.
- BARBIERI, Fabiana; GUIMARÃES, Juliana; SILVA, Vanessa; ROCHA, Ronaldo. Jovens estudantes trabalhadores. In **Anais do V EDUCERE – III Congresso Nacional da Área de Educação-PUC Paraná**, Curitiba, 03 a 05 de outubro de 2005. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI067.pdf>
- BRACHT, V. **A educação física brasileira e a crise da década de 1980:** entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J.P.S.. (Org.). *A educação física cuida do corpo... e "mente"*. 25ed.Campinas: Papyrus Editora, 2010, v. 1, p. 99-116.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 31 mai. 2014
- BUSS, Patrícia. **Entre o saber e o fazer:** avanços e recuos na construção da legitimidade da Educação Física como componente curricular da escola básica. Centro de Desportos; Universidade Federal de Santa Catarina, 2012 (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Educação Física).
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. Alternativas Metodológicas para o Trabalho Pedagógico Voltado ao Curso Noturno. In: **Série Ideias** n.25. São Paulo: FDE, 1997, p.n75-89.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno realidade e ilusão**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 118 p.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** A história que não se conta. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1988. 175 p.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p. (Coleção magistério 2. grau. Série Formação do Professor).
- COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e norma familiar**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- DANIEL, Rosangela Spricigo Esteves. **Ensino médio noturno: desafios e possibilidades**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/UUEL, 2009.
- DANTAS, Jeferson. **Reescrever o mundo com lápis e não com armas:** a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis(SC). Florianópolis: Em debate, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.138-145, dez. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, São Paulo, 1994. Cap. 3.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In FERREIRA NETO, Amarílio et al. **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996. p. 123-143.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física: repensando la Educación Física**. Córdoba: Ipef, p. 734-746, 2006.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o "não mais" e o "ainda não": Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [s.i], p.10-19, mar. 2010. Semestral.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas, Papirus, 1986.

MEDINA, João Paulo Subirá. **Educação Física Cuida do Corpo e “Mente”**. 26 ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.159p.

MARCASSA, Luciana. Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola, o trabalho e a cultura em territórios de precariedade. Projeto de pesquisa, Florianópolis, 2013.

MATIELLO JÚNIOR, Edgard; GONÇALVES, Aguinaldo. Entre a bricolagem e o personal training, ou...a relação atividade física e saúde nos limites da ética. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2011, Caxambu, MG. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...Caxambu, MG:DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2011.**

MATIELLO JUNIOR, E; GONÇALVES, A.; PADOVANI, C.R. Testes de aptidão física podem medir saúde? Estudo a partir de conscritos do Tiro-de-Guerra de Sorocaba, SP. *Revista da Educação Física UEM*, Maringá, v.10, n.1, p.65-72, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio. **Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica?** Pensar a prática, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 119-135,jun./jun. 1998/1999

Projeto Político e Pedagógico. E.E.B Padre Anchieta, Florianópolis, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educar**, Curitiba, v.2, n.30, p.53-72,2008.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 14. ed. Campinas, SP:

Autores Associados, 2002. 247p. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes europeias no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história**. 3. ed. Recife: Cortez, 1999. 29 p.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista realizada com o professor

1- Qual a sua formação?

2- Qual a sua proposta pedagógica? E como você busca desenvolvê-la ?

3-Quais as principais dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver sua proposta no ensino noturno?

4- Quais são as principais diferenças no ensino noturno e no ensino diurno?

5- Quais as principais diferenças do perfil dos alunos que estudam no período noturno em relação aos alunos que estudam no período diurno ?

6- As condições de trabalho são as mesmas no período noturno e no diurno ?

6- A forma que você avalia os alunos do diurno é mesma forma que você avalia os alunos do noturno?

APÊNDICE B

Roteiro do grupo focal

- 1- Quem aqui trabalha e quantas horas por dia?
- 2 -Por vocês trabalharem durante o dia, vocês chegam na aula de Educação Física cansados ou sem motivação ?
- 3- Quais as dificuldades que vocês sentem em estudar no período noturno?
- 4- E quem já estudou no período da manhã ou no período vespertino, sente alguma diferença em relação as aulas de Educação Física no período noturno?
- 5- Pessoal e no tempo livre de vocês, quando vocês estão em casa, vocês conseguem estudar para as outras matérias em geral?
- 6- Alguma vez vocês já deixaram de participar de alguma aula de Educação Física no período noturno por algum motivo?