

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**DISPENSAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A
NECESSIDADE REAL E O USO INDISCRIMINADO DA LEI**

VIVIANE TUNES DA ROSA

PELOTAS, 2012

Viviane Tunes da Rosa

**DISPENSAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: ENTRE A
NECESSIDADE REAL E O USO INDISCRIMINADO DA LEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes

Pelotas/RS, 2012.

Dados de catalogação Internacional na fonte:
(Bibliotecária Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487)

R788d Rosa, Viviane Tunes da

Dispensas nas aulas de educação física do ensino médio : entre a necessidade real e o uso indiscriminado da Lei / Viviane Tunes da Rosa; Valdelaine da Rosa Mendes orientador – Pelotas : UFPel : ESEF, 2012.

127p. : il.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pos Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

1.Educação Física 2 Ensino médio I. Título II. Mendes, Valdelaine da Rosa

CDD 763

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Valdelaine da Rosa Mendes (ESEF/UFPel)

Prof. Dr. Vicente Molina Neto (ESEF/UFRGS)

Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo (ESEF/UFPel)

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (FaE/UFPel)

Agradeco

A Deus, por sua presenca constante, que me acompanha e fortalece em todos os momentos de minha vida e pela concretizacao de mais um sonho.

Aos meus pais, Ciro e Irene, por tudo que me ensinaram, pelo amor que a mim dedicaram e pelo incentivo constante em meus estudos, em especial, a minha mae, que nesses dois anos, diariamente, soube compreender minhas angustias, ouvir meus desabafos... sempre motivando para que eu seguisse em frente. Minha eterna gratidao, amo vocs!

Ao meu irmao e familia, que estiveram presentes dividindo as alegrias e incertezas nessa trajetoria. Vocs fizeram o Mestrado comigo!

Aos familiares, em especial, aos tios Neida e Armando pela acolhida durante todo o curso de Mestrado em sua residncia; aos tios Sueli e Gomercindo, por toda a ajuda disponibilizada. Vocs foram muito importantes para essa conquista.

A professora Valdelaine, por toda sua atencao, amizade e disponibilidade na orientacao desta pesquisa, por ter compartilhado seus saberes, pelos dialogos que, alem de sinalizar caminhos, oportunizaram novas formas de ver e pensar as questoes no ambito da educacao. Todo o meu reconhecimento e minha gratidao.

A Banca Examinadora, pelas contribuicoes que foram fundamentais para qualificar o estudo e colaborar no avanco da producao de conhecimento. Obrigada.

Aos professores do Programa de Pos-Graduacao ESEF/UFPel por proporcionar a continuidade de meus estudos, aos funcionarios pelo atendimento. Muito obrigada.

A todos os amigos, pela amizade e pelo apoio recebidos, e a aqueles que, mesmo distantes, sempre compartilharam das minhas alegrias... obrigada pela torcida!!!

A equipe diretiva da escola Cilon Rosa, aos meus alunos por toda sua compreensao, apoio e colaboracao nos momentos em que precisei me ausentar das atividades e por permitirem este estudo de caso; aos professores; funcionarios, em especial a Lucia, pelo auxilio sempre prestativo. Minha gratidao.

Aos participantes do estudo, vocs colaboraram para enriquecer os debates!

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuiram na caminhada rumo a realizacao deste sonho. As escolas, aos professores e estudantes com os quais tive a oportunidade conviver e aprender... foram tantos os espacos e pessoas, que seria inviavel citar todos, mas deixo aqui meu profundo agradecimento... vocs fazem parte da minha historia pessoal e profissional. Muito obrigada!!

Resumo

Rosa, Viviane Tunes da. **Dispensas nas aulas de educação física do ensino médio: entre a necessidade real e o uso indiscriminado da Lei**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estudo tem como objetivo compreender as relações entre o marco legal e os argumentos que sustentam os pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física. Assim, colocamos a questão: Que relações estão presentes entre as questões legais, a organização da escola e os fatores que produzem os pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola pública de Santa Maria/RS? Realizamos uma pesquisa qualitativa descritiva em que a realidade foi o ponto de partida sobre o qual pensamos o problema. As ideias e os argumentos elaborados por meio deste exame formam as condições para a percepção do fenômeno. Utilizamos como instrumentos para coletar os dados: o questionário, a entrevista e a análise dos seguintes documentos: o PPP e os atestados utilizados para justificar as dispensas dos estudantes. Participaram do estudo 92 estudantes dispensados, durante o ano letivo de 2010, que responderam ao questionário. Para a entrevista definimos a representação com base nos seguintes critérios: representante de cada tipo de atestado (Trabalho com Carteira Assinada, Programa Jovem Aprendiz, curso profissionalizante, prole, trabalho informal, difícil acesso e atestado médico), apresentado para justificar as dispensas e, também, os estudantes que responderam ao questionário com argumentos mais consistentes, explicando os motivos pelos quais solicitaram a dispensa. Utilizamos a análise de conteúdo para apreender o problema que instigou esta pesquisa, fazer as pontes entre as informações coletadas e estabelecer os nexos, o “sentido das coisas”. A trajetória que percorremos para chegar à conclusão do estudo demonstra que há todo um encadeamento de questões que, ao longo do tempo teceram, promoveram a situação atual. Constatamos que as dispensas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio estão alicerçadas em três aspectos: as questões legais, as relações entre os contextos social, econômico e cultural que produzem as dispensas e a organização da escola. Seria injusto atribuir apenas um desses fatores isoladamente, pois consideramos que juntos constituem os pilares que alicerçam o estudo que realizamos. Os relatos dos estudantes apontam os motivos dessas dispensas: aulas em turno inverso; valorização e preocupação com os saberes que são diretamente requeridos no vestibular e mundo do trabalho; necessidade de ingresso na vida produtiva cada vez mais cedo; distância entre residência e escola; estudantes que comprovam e utilizam as dispensas indevidamente.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Médio. Dispensas.

Resumen

Rosa, Viviane Tunes da. **Liberaciones en las clases de educación física de enseñanza mediana: entre la necesidad real y el uso indiscriminado de la Ley.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

El estudio tiene como objetivo comprender las relaciones entre el marco legal y los argumentos que sostienen los pedidos de dispensa en las clases de Educación Física. Así, colocamos la cuestión: ¿Qué relaciones están presentes entre las cuestiones legales, la organización de la escuela y los factores que producen los pedidos de dispensa en las clases de Educación Física de la Enseñanza Mediana en una escuela pública de Santa Maria/RS? Realizamos una investigación cualitativa descriptiva en que la realidad fue el punto de partida sobre el cual pensamos el problema. Las ideas y los argumentos elaborados por medio de este examen forman las condiciones para la percepción del fenómeno. Utilizamos como instrumentos para coleccionar los datos: el cuestionario, la entrevista y el análisis de los siguientes documentos: el PPP y los atestados utilizados para justificar las dispensas de los estudiantes. Participaron del estudio 92 estudiantes liberados durante el año lectivo de 2010, que respondieron al cuestionario. Para la entrevista definimos la representación con base en los siguientes criterios: representante de cada tipo de probatorio (Trabajo Fijo con Tarjeta Oficial de Trabajo, Programa Joven Aprendiz, curso de profesionalización, prole, trabajo informal, difícil acceso y comprobación médica), presentado para justificar las liberaciones y, también, los estudiantes que respondieron al cuestionario con argumentaciones más sólidas, explicando las razones por las cuales solicitaron la liberación. Utilizamos el análisis de contenido para aprehender el problema que instigó esta investigación, hacer los puentes entre las informaciones coleccionadas y establecer los nexos, el “sentido de las cosas”. La trayectoria que demandamos para llegar a la conclusión del estudio demuestra que hay todo un encadenamiento de cuestiones que, a lo largo del tiempo, entretejieron y promovieron la situación actual. Constatamos que las liberaciones en las clases de Educación Física de la Enseñanza Mediana están fundamentadas en tres aspectos: las cuestiones legales, las relaciones entre los contextos sociales, económicos y culturales que producen las liberaciones y la organización de la escuela. No sería correcto considerar solamente a uno de esos factores aisladamente, pues consideramos que juntos constituyen las plataformas que sostienen el estudio que realizamos. Los relatos de los estudiantes apuntan los motivos de esas liberaciones: clases en turno contrario; consideración y preocupación con los conocimientos que son directamente exigidos en el concurso vestibular y en el mundo del trabajo; necesidad de ingreso en la vida productiva cada vez más tempranamente; distancia entre vivienda y escuela; estudiantes que comprueban y utilizan las liberaciones indebidamente.

Palabras–llave: Educación Física. Enseñanza Mediana. Liberaciones.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----------|
| Tabela 1 – Dados Sobre o Total de Dispensados..... | 76 |
| Tabela 2 – Dados Sobre os Participantes do Estudo..... | 77 |
| Tabela 3 – Informações Sobre os Tipos de Dispensas..... | 78 |

LISTA DE SIGLAS

CNPJ: Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

CPM: Círculo de Pais e Mestres

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

EEEM: Escola Estadual de Ensino Médio

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EMAI: Escola Municipal de Aprendizagem Industrial

JERGS: Jogos Escolares do Rio Grande do Sul

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político Pedagógico

SE: Secretaria de Educação

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SOE: Serviço de Orientação Educacional

UFMS: Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 20 |
| 1.1 Anos 1980: marco de novas perspectivas | 25 |
| 1.2 O ontem e o hoje na educação básica | 30 |
| 1.3 A Educação Física no ensino médio | 37 |
| 1.4 As questões pedagógicas | 41 |
| 2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO | 47 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 57 |
| 4 CILON ROSA: SEIS DÉCADAS DE HISTÓRIA | 64 |
| 5 CAMINHOS E IDENTIDADES DAS DISPENSAS | 70 |
| 5.1 As dispensas na voz dos estudantes..... | 80 |
| 5.2 As aulas e as possibilidades de interações..... | 83 |
| 5.3 A problemática do turno na voz dos dispensados..... | 89 |
| 5.4 A igualdade de espaços entre os componentes | 91 |
| 5.5 A trajetória formativa: entre a obrigatoriedade e as dispensas..... | 93 |
| 5.6 Os motivos que levaram à dispensa | 95 |
| 6 REVELAÇÕES DOS ENTREVISTADOS: ESVAZIAMENTOS E SIGNIFICADOS | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS..... | 116 |
| APÊNDICES | 123 |
| APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 124 |
| APÊNDICE B - Questionário para estudantes dispensados..... | 125 |
| APÊNDICE C - Entrevista com estudantes dispensados | 127 |

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem passando por transformações econômicas, sociais, culturais e educacionais, que refletem mudanças importantes no contexto escolar. A educação e todos os componentes que integram o currículo escolar são influenciados por essas transformações na sociedade, ao mesmo tempo em que, também, a influenciam. Entretanto, a escola é capaz de produzir relações diferentes daquelas predominantes na sociedade, que podem instrumentalizar os estudantes, na aquisição de conhecimentos para desenvolver autonomia crítica e reflexiva.

A intenção de realizar este estudo teve origem nas inquietações cotidianas, nas questões com as quais tenho me deparado ao longo da trajetória docente e que, insistentemente, provocam indagações sobre a Educação Física escolar e a prática educativa. Embora com alguns anos de experiência no âmbito escolar, em dado momento profissional, encontrei uma realidade bastante diferente da que conhecia: as dispensas. O elevado índice de dispensados nas aulas de Educação Física e as justificativas em desacordo com o amparo legal.

Tal situação, estranha à minha prática, uma vez que, até então, as questões que permeavam esse cotidiano estavam relacionadas aos procedimentos metodológicos e à qualidade do ensino, desafiou-me a buscar entender essa realidade e a encontrar meios de intervir. A realidade que conhecia nos Ensinos Fundamental e Médio era de turmas lotadas e, nas escolas onde a Educação Física era em turno inverso, raramente os estudantes solicitavam dispensa, entretanto, quando isto ocorria, os motivos estavam relacionados a problemas de saúde.

A nova realidade trouxe o desafio de lidar com essas questões no sentido de entender o que ocasionava tantas dispensas e os motivos do desinteresse dos estudantes pelas aulas de Educação Física, bem como, pensar meios de intervir nessa realidade para modificar o entendimento da comunidade escolar acerca do uso das dispensas e da importância do componente na formação dos estudantes. Isso possibilitou o meu amadurecimento pessoal e profissional, novas formas de pensar as questões educacionais e uma visão mais ampla do contexto escolar.

Desde então, venho indagando: Que caminhos tomar para fazer com que esta situação desperte o interesse da comunidade escolar? Entendo que fazemos parte do contexto escolar, considero que as práticas desenvolvidas pelo componente são parte importante na compreensão da realidade e na construção de possibilidades

que visem à perspectiva de modificar a sociedade. Tenho procurado despertar, sempre que possível, o debate sobre essas questões na escola para qualificar a prática educativa. Mesmo ciente de que as ações precisam ser conjuntas, penso em contribuir de alguma forma para que isto ocorra de fato no contexto escolar. Acredito na educação como emancipação dos sujeitos para intervir na realidade que se apresenta.

Educação é uma palavra que se relaciona com as condições de instrução e aperfeiçoamento de elementos que, de forma direta ou indireta, participam e interferem no desenvolvimento geral do ser humano. Saviani (1997, p. 83) conceitua educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global”. Assim, a educação pode ser compreendida como um processo de transição de conhecimentos. Segundo o autor, a educação age transformando de forma indireta os sujeitos envolvidos na prática educativa. Essa situação é proporcionada pela prática pedagógica do educador, que através de sua ação mediadora possibilita que haja essa transição de conhecimentos, cujo resultado esperado será a aquisição de autonomia por parte do sujeito, no pensar e no agir. Segundo Paro (1986), é próprio da atividade educativa, que o educando seja objeto e sujeito da educação. Durante o caminho de apropriação do conhecimento, o estudante constitui elementos, que produzem condições para que seja agente, e ao mesmo tempo, participante nesse decurso. Condições advindas dos diálogos, das relações que permeiam todo o processo da atividade educativa e propiciam ao estudante ser aprendiz e agente transformador na sociedade.

A Educação Física, parte integrante do currículo escolar, também sofre essas transformações, pois ao mesmo tempo em que interfere no contexto educacional das escolas, sofre influências de uma cultura, que vai se delineando com base em novos conhecimentos, os quais, ao longo do processo de educação básica, serão incorporados à cultura do sujeito. Conforme Vago (2003), o ensino da Educação Física é, ao mesmo tempo, produzido na escola e produtor da escola, com base nas especificidades e responsabilidades sociais da mesma. A Educação Física produz conhecimentos na escola, mas, ao mesmo tempo, a escola produz cultura a ser apropriada pela Educação Física. Estas apropriações ocorrem de ambos os lados, tanto da escola em relação às especificidades e cultura(s) próprias ao componente curricular, quanto deste em relação à escola.

A escola, espaço onde se sistematiza a educação formal, compreende um contexto formado por diversos segmentos da comunidade escolar: os professores, os estudantes, os pais e os funcionários, junto à cultura e à sociedade da qual fazem parte. A educação formal atua modificando os “conhecimentos primários”¹ do estudante, uma primeira “leitura”² da realidade que vivencia, e, simultaneamente, sofre a influência dos conceitos que culturalmente são estabelecidos pela sociedade. No entanto, ao mesmo tempo em que sofre interferências dos contextos social, econômico e cultural, também os influencia. González; Fensterseifer (2005) falam sobre a cultura como uma produção material e externa ao homem, definição restrita formulada no século XIX, que ao longo do século XX foi substituída pelo entendimento do homem como ser: “[...] culturalmente diferente, com os mesmos direitos e as mesmas potencialidades” (idem, p.107). Um processo dinâmico, devido ao fato de estar em constante renovação, e contínuo, por não haver um limite pré-estabelecido para seu desenvolvimento. Assim, as informações se entrelaçam e se expandem como teias, gerando novas ramificações, adquirindo novos significados à vida do indivíduo. González; Fensterseifer (2005) fazem referência à constante vinculação da palavra cultura com a Educação Física, devido ao surgimento de teorias críticas, na década de 80 do século XX, que proporcionaram novos entendimentos acerca da Educação Física.

Para Vago (2003), é necessário que, ao organizar as práticas educativas, os professores reflitam sobre os limites e as possibilidades da escola para potencializar a cultura, visto que, a escola é uma instituição cultural. Neste sentido, as práticas corporais realizadas pelos estudantes não podem ser descontextualizadas e “desculturalizadas”, nas palavras do autor. Assim, a Educação Física, como componente curricular da educação básica, deve participar de forma ativa na construção de conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento social, cultural e educacional do indivíduo, capacitando-o a compreender-se como parte de um todo, ou seja, a sociedade, da mesma forma que as demais disciplinas do currículo escolar.

¹ Entendemos que conhecimentos primários sejam aqueles saberes mais básicos que o indivíduo possui sobre si mesmo, o mundo e as coisas, fruto das vivências e interações que a vida lhe proporcionou participar. Permitem, até um determinado momento, compreender de forma inicial e geral o funcionamento das coisas.

² É a compreensão das estruturas das quais somos integrantes.

A Educação Básica está organizada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) por: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Médio, por ser a etapa final da educação básica, deve proporcionar condições do indivíduo compreender e interagir na sociedade onde está inserido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) partem dos princípios previstos na LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos quais a reforma curricular baseia-se e busca um novo perfil ao currículo e, ainda, apontam alguns pressupostos, que podem nortear o processo de ensino/aprendizagem brasileiro, para todas as áreas do conhecimento: aprofundar e sistematizar os conhecimentos, compreender propriedades comuns, lidar com a regularidade científica. Os PCN (BRASIL, 1999) ressaltam, também, a necessidade do componente buscar sua identidade como área de conhecimento para produção de cultura, procurando aproximar o estudante do Ensino Médio novamente à Educação Física e contribuir para o processo de aprofundamento dos conhecimentos, um dos propósitos para a fase final da educação básica.

Conforme estudos já realizados por Rosa; Krug (2010), Benedetti (2008), Ferreira *et al* (2007), Krug; Krüger (2007), Xavier; Canfield (1995), entre outros, sobre este componente curricular neste nível de ensino, consideramos a necessidade de aprofundar os conhecimentos, investigando a questão das dispensas nas aulas de Educação Física. De acordo com a LDB 9.394/96, art. 26. § 3º, que discorre sobre os casos da prática facultativa de Educação Física para estudantes na educação básica, ou seja, as justificativas para as dispensas das aulas, que teve sua redação alterada pela Lei 10.793/03 (DOU, de 01/12/2003), definindo a partir desta data o que segue:

Art. 26. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto– Lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – vetado;

VI – que tenha prole.

Desta forma, a Lei ampara os estudantes de educação básica, que estejam em uma das situações mencionadas, a requerer dispensa das aulas de Educação Física, sem que haja qualquer dano legal à sua formação básica. A Lei regulamenta as dispensas das aulas de Educação Física nos casos mencionados, com o entendimento de não haver prejuízo para a formação do estudante que esteja dispensado das aulas deste componente curricular, mesmo que este conste como obrigatório durante a formação básica.

Benedetti (2008) aborda algumas situações que contribuem para o afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: a necessidade de auxiliar na renda familiar, de focar o aprendizado nos estudos para o vestibular, a relevância do conhecimento, entre outras, que influenciam direta ou indiretamente para que o estudante deixe de participar das aulas de Educação Física.

Entre outras questões que envolvem a Educação Física escolar, fatores como a estrutura organizacional, a proposta pedagógica, os procedimentos metodológicos, são elementos que de forma direta ou indireta, têm relação com as questões de dispensa das aulas deste componente curricular. Os autores Xavier; Canfield (1995) abordam a organização das turmas para as aulas de Educação Física e dizem que estas podem ser: “curricular” (aulas de 2 a 3 vezes por semana); “dobradinhas” (uma vez por semana); “módulos” (de 1 período em um dia e 2 períodos em outro dia); “clubes” (que podem se subdividir em: clubes/módulos, clubes/dobradinhas); todas essas estruturas podem ter turmas organizadas por gênero ou mistas. Para Krug; Krüger (2007) a estrutura organizacional das aulas de Educação Física no Ensino Médio, tanto na forma curricular quanto na forma de clubes, aborda basicamente as modalidades esportivas. Ferreira *et al* (2007) defende a possibilidade de uma proposta pedagógica para a Educação Física no Ensino Médio, estruturada em forma de clubes, com um olhar especificamente pedagógico.

Rosa; Krug (2010) analisam a importância dos procedimentos metodológicos na prática pedagógica da Educação Física do Ensino Médio e afirmam haver o predomínio do desporto como paradigma, chamando a atenção para a necessidade de abordar o conhecimento da cultura corporal, através de ações que possam ir além do desenvolvimento do desporto nas vivências práticas. Uma educação voltada para a qualidade e o significado na vida dos estudantes, onde os conteúdos oportunizem acesso a um conhecimento diversificado sobre a cultura corporal, que

contribua no processo de desenvolvimento do sujeito refletindo uma mudança qualitativa em sua cultura.

Esses autores trazem questões relevantes às quais consideramos na investigação que empreendemos sobre as dispensas nas aulas de Educação Física.

Com base na realidade educacional encontrada neste nível de ensino, identificadas por meio de autores que produziram estudos sobre o Ensino Médio, e pelas vivências que o exercício docente proporcionou à autora, definimos como questão norteadora do estudo: Que relações estão presentes entre as questões legais, a organização da escola e os fatores que produzem os pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física do Ensino Médio em uma escola pública de Santa Maria RS?

Como objetivo geral, buscamos: Compreender as relações entre o marco legal e os argumentos que sustentam os pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física, e para atingir esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os motivos que levam os estudantes a solicitarem a dispensa das aulas de Educação Física;
- Identificar quais as relações entre os argumentos que sustentam a dispensa das aulas de Educação Física com o contexto social, econômico e cultural dos estudantes;
- Compreender quais são os prejuízos ocasionados por essas dispensas, aos estudantes e à Educação Física na escola.

Este estudo justifica-se por possibilitar a produção de conhecimentos que forneçam subsídios para a elaboração de propostas de trabalho, que sirvam como instrumento de avaliação para os currículos escolares e que, entre outras possibilidades, venham a contribuir na percepção mais detalhada sobre a realidade da Educação Física no Ensino Médio, visto que ainda há pouca produção de conhecimentos sobre o componente neste nível de ensino, tornando-se campo fértil a novos estudos.

A atualidade presente nas questões educacionais dá um caráter premente à educação, como meio de possibilitar o entendimento das estruturas das quais fazemos parte, o que requer a participação dos educadores de todas as disciplinas do currículo e da comunidade escolar, nos problemas que fazem parte do contexto

educacional, sendo incompatível com qualquer educador uma postura neutra frente à realidade social, econômica e cultural da sociedade.

Ao longo dos anos, a Educação Física culturalmente tem se colocado à parte dos problemas vivenciados na escola. Assim, como ocorre em outros componentes curriculares, alguns educadores desempenham suas funções de “forma mecânica”, atém-se basicamente ao ensino dos conteúdos programáticos. É preciso esclarecer, não defendemos que estes não sejam importantes, ao contrário, defendemos que sejam aprofundados e contextualizados com a realidade, pois, deixando de proporcionar interações destes com a realidade, os conteúdos tratados de forma burocrática perdem sua função de conhecimento para além da escola, na medida em que são isolados dos acontecimentos sociais e dificultam até mesmo sua compreensão por parte dos estudantes. Assim, preconizamos um processo de transmissão de cultura, de tal forma, que sua apropriação por parte dos sujeitos esteja relacionada à “realidade vivida”.

Desta forma, através dos problemas enfrentados pela escola (como exemplo: falta de espaços físicos e materiais apropriados; as dificuldades geradas pela diversidade de questões que atualmente lhe são impostas, ou, melhor dizendo, “jogadas para a escola resolver”, entre outros aspectos) e pela postura não participativa de muitos educadores, em alguns casos, a Educação Física foi adquirindo para o estudante um papel secundário no seu desenvolvimento educacional básico. Para Ilha *et al.* (2007, p.s.n.), a Educação Física deve “participar do processo de construção do cidadão, visto que, possui potencial efetivo para influenciar significativamente a vida dos jovens”. A autora entende que há todo um potencial sendo desperdiçado nas práticas educativas, que pode ser aproveitado para a formação dos estudantes, através de vivências³ que possibilitem interação dos conteúdos desenvolvidos pelo componente com questões do cotidiano, que requerem sua participação como cidadão.

Muitos educadores da área, quando deixam de se inteirar e participar das questões pedagógicas da escola e da sua área, abrem espaços que favorecem a ação não reflexiva, onde o processo de ensino/aprendizagem restringe-se à oferta de conteúdos programáticos sem qualquer interação com a realidade, uma ação

³ Experiências nas quais o estudante participa e aprende, por meio de interações, das trocas de conhecimentos com os outros e com o meio em que vive que lhe possibilitam evoluir como ser humano.

docente que visa cumprir com os conteúdos propostos e acredita que a mera transmissão destes resulte em uma aprendizagem efetiva. Como se o processo de ensino/aprendizagem fosse planejado e aplicado de forma totalmente alheia à realidade, sem estar relacionado ao meio ambiente, à sociedade, à cultura, aos costumes, enfim, como se todo esse processo pudesse ser colocado à parte da vida.

Situação que programa e reproduz práticas pedagógicas sem um real significado para o estudante talvez seja o foco do papel secundário que a Educação Física adquiriu para os estudantes, sendo vista por muitos como “o sinônimo de jogo”, “a disciplina onde é possível escolher quais conhecimentos adquirir”, “a hora do ficar sem pensar em nada” e tantas outras definições que os estudantes associam a esse componente, compatível ao grau de importância do conhecimento que lhes foi transmitido ao longo do percurso, na educação básica. Krug; Krüger (2007) ressaltam a importância do envolvimento dos educadores, no sentido de modificar a forma como a Educação Física está legitimada na escola ou mesmo, reconstruir seu espaço nesse nível de ensino. Vago (1997) trata sobre a relevância da Educação Física como área de conhecimento escolar e a desconfiguração que sofreu do início do século XX até hoje no ambiente escolar. A Educação Física, até o início do século XX, era considerada como componente curricular de primeira importância para a formação dos sujeitos, tanto quanto o aprendizado de leitura e escrita, pois era responsável por manter “corpo e mente saudáveis”, para atender os objetivos dos governantes.

A desconfiguração foi um processo que gradativamente fez com que a Educação Física passasse de componente fundamental nos currículos escolares, a componente curricular tratado como apêndice. Questões como: espaço físico, materiais, a falta de critérios para elaboração de programas de ensino, que segundo o autor transformou num “vale-tudo” o ensino da Educação Física, pelo uso irresponsável da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), no sentido de atender a interesses econômicos em detrimento da educação, contribuíram para o cenário que temos atualmente.

Esse conjunto de fatores, espaços inadequados às necessidades do componente curricular, as condições materiais precárias, as amplas possibilidades de elaboração nos programas de ensino propiciaram a chamada “desconfiguração”, pois, cada instituição escolhe conteúdos considerados importantes, pensando-os

como temas locais e não como conhecimento cultural a ser transmitido a outras gerações. Neste equívoco, os programas de ensino da Educação Física nas escolas são pautados, em grande parte das instituições, não por uma base temática que possa ser identificada como conteúdos fundamentais do componente a serem abordados em todas as escolas e então, complementados por conhecimentos locais, mas, apenas por conteúdos de interesse regional. Os programas próprios de cada escola configuram não a Educação Física escolar, mas aquela que é desenvolvida em cada instituição em particular. Não há os conteúdos da Educação Física na educação básica e sim, o que esta ou aquela escola entende por conhecimentos a serem abordados. Acreditamos ser esse o “vale tudo” a que Vago (1997) se refere, no que tange ao ensino da Educação Física.

No Ensino Médio, observamos o considerável aumento da perda de vínculo dos estudantes de Educação Física como um fator importante que ocorre nesta etapa de ensino. Com base nos estudos realizados por Benedetti (2008), acredita-se que fatores como: necessidade socioeconômica de entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho; o foco no preparo para o ingresso no ensino superior; a relevância do conhecimento abordado neste componente curricular, baseado em experiências anteriores possa estar contribuindo para o afastamento dos estudantes nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Sobre a Educação Física, os PCN (BRASIL, 1999, p.167) estabelecem algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas, dentre elas, compreender as diferentes manifestações da cultura corporal. Nesta perspectiva, propõem um currículo escolar norteado pela constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade por meio de reflexão pedagógica, limitada à explicação técnica e ao desenvolvimento de habilidades, para que o estudante possa dominar o conhecimento de forma técnica. Mantendo uma lógica formal, um currículo conservador⁴ que interessa à ideologia dominante. Em outra perspectiva, Coletivo de Autores (1992) define a cultura corporal como o objeto de estudo da Educação Física, o que tematiza a prática pedagógica escolar. Aqui a cultura corporal é vista como forma de constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade de forma complexa e contraditória. Numa lógica dialética, onde os interesses de classes são

⁴ Currículo baseado na assimilação e reprodução técnica dos conteúdos. Aprender para fazer, para reproduzir uma tarefa, ao invés de aprender sobre esse fazer, o que possibilita a compreensão e não a mera assimilação mecânica, onde o processo educativo deve ser objetivo e operacional.

expostos e não camuflados, propiciando a reflexão, o diálogo, a leitura e interpretação social e histórica da realidade e a busca pela superação dessas desigualdades. Sobre a cultura corporal, o Coletivo de Autores (1992, p. 42-50) esclarece:

Nessa perspectiva da reflexão da 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 [...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

É necessário desenvolver uma prática pedagógica que justifique a importância do conhecimento a ser abordado na Educação Física, através de uma postura reflexiva, não só por parte dos educadores que estão em sala de aula. Envolvem também, educadores que estejam no planejamento e na administração da estrutura educacional, sejam de uma escola, secretaria regional ou estadual, como é o caso estudado. Uma postura reflexiva está relacionada a uma série de outros fatores, não basta haver a consciência da necessidade de ações planejadas, é preciso haver espaços e tempo disponíveis para os debates, as retomadas e leituras do histórico educacional que possam esclarecer os educadores quanto: ao que fomos e o que somos, e, mais importante, para onde caminhamos? A postura reflexiva necessita do envolvimento da escola como um todo, pois ações isoladas pouco ou nada podem auxiliar a resolução de problemas. Refletir sobre a prática educativa, também possibilita identificar os problemas existentes na educação, e em particular na Educação Física do Ensino Médio.

Dessa forma, é importante construir um processo crítico-reflexivo e integrado ao contexto sociocultural e educacional, sem perder de vista a especificidade da Educação Física na escola, a cultura corporal, que permita compreender as questões que estão contribuindo para os pedidos de dispensa nas aulas desse componente curricular nesta etapa educacional.

1 AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para abordarmos a Educação Física no Ensino Médio, faz-se necessário retomar alguns aspectos mais gerais, que antecedem sua existência enquanto componente curricular de educação básica, tais como: concepção de educação, de escola, de Educação Física, entre outros, que ao longo do texto serão foco do debate.

Na introdução deste estudo, nos referimos ao termo educação como uma palavra que se relaciona com as condições de instrução e aperfeiçoamento de elementos que, de forma direta ou indireta, participam e interferem no desenvolvimento geral do sujeito, um processo contínuo que nos acompanha durante toda a vida. Mesmo no senso comum, quando há qualquer referência à educação, logo vem à lembrança palavras como: conhecimento, sabedoria, aprendizado, entre outras.

Conforme Savater (1998), a educação é o meio pelo qual o homem propaga aos seus descendentes o conhecimento, as experiências de vida no meio social, transmitindo de geração a geração o conhecimento de sua espécie e de sua memória. Trazendo o passado ao tempo presente, para mostrar os usos, os costumes, as crenças, as descobertas, as ideias, percebemos que o hoje teve seu princípio, sua origem no passado, nos pensamentos e nas ações da sociedade que representam um determinado tempo e um espaço. O homem torna-se infinito ao eternizar seus saberes. Através da educação, compreendemos que não somos únicos, que aprendemos e ensinamos uns com outros. A necessidade de interagir com os outros homens revela no ato de educar um sentido enraizado na própria condição humana, que eterniza seus saberes a fim de serem transmitidos para outras gerações e não morrerem por completo. Neste sentido, nos humanizamos pelas relações que estabelecemos com outros seres humanos.

A educação do homem está na própria preservação da humanidade, somos por natureza seres sociais. Evoluímos como espécie humana por meio da educação, nossa existência está diretamente relacionada aos conhecimentos acumulados por gerações, que estão presentes em nosso viver. Os conhecimentos acumulados representam a forma como pensamos e nos organizamos na sociedade, como estruturamos a economia, bem como no desenvolvimento de toda e qualquer ação consciente que seja referente à vida ou à melhora de condições desta. Podemos constatar a presença do conhecimento em todos esses aspectos, o modo de viver

numa determinada época, por exemplo, que auxiliam identificar a cultura, os costumes, a presença ou não de tecnologia, enfim, os recursos disponíveis e as condições de existência que permitiam viver desta maneira.

Em Saviani (2009), encontramos diálogos sobre a concepção de educação, realizados entre três de suas obras (*Pedagogia Histórico-crítica; Educação Brasileira: estrutura e sistema; Escola e Democracia*), onde ele retoma a concepção de educação em diferentes momentos, revelando a difícil tarefa de defini-la. Neste diálogo, o autor apresenta bases diferenciadas, para concepção de educação: num primeiro momento, uma concepção com base na relação interpessoal (na obra, *Educação Brasileira: estrutura e sistema*), já no segundo momento, a base encontra-se na função social da educação (na obra, *Escola e Democracia*). Ao retomar essas concepções, Saviani (2009, p. 18-19) afirma, “educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (conteúdo da obra, *Pedagogia Histórico-crítica*) e relata ser essa a expressão que melhor representa o que pensa sobre o tema. Em suas palavras, revela o quanto é abrangente essa concepção, pela pluralidade e atualidade que se fazem presente ao longo de sua história e por ser o homem quem faz a própria história e é mediador da educação na sociedade. Nesta trajetória de desenvolvimento da humanidade vincula-se, também, o surgimento de uma importante instituição: a escola.

Para compreender as origens das referências que hoje utilizamos para denominar a concepção de escola, elemento tão presente e relevante na sociedade contemporânea, precisamos retomar a forma como se deu esse processo que a constituiu. Saviani (2009) lembra que, ao longo do processo de evolução da sociedade, a escola tornou-se a principal forma de educação, visto que, nas sociedades antiga e medieval, era privilégio daqueles que dispunham de tempo livre para se instruir, pois os escravos e servos, por viverem do trabalho, se educavam no e pelo trabalho. A partir destas colocações do autor, podemos perceber que vem de longa data, a origem das diferenças sociais existentes na sociedade contemporânea, bem como em que condições a escola pública foi se formando, e que relações foram tecidas para constituir-se a sociedade capitalista.

Saviani (2009), ao retomar as concepções de educação, faz uma retomada histórica que nos permite compreender, de forma bastante esclarecedora, como esses acontecimentos estão encadeados. Segundo o autor, as mudanças no

processo produtivo e na vida social, que até o final do séc. XVII eram baseados na agricultura, ao passarem para a forma industrializada e, da vida no campo para a vida urbana, agregaram-se conhecimentos (ciência) e os códigos escritos, nesta nova forma de produção, no direito e na organização dessas “novas vidas”. E assim, tornou-se fundamental a cultura escrita, a ser ofertada num espaço universal, gratuito e leigo, surgindo desta forma a escola pública. Essa trajetória nos faz perceber o grau de importância que a educação e a escola ocupam em uma sociedade. Mas hoje, apesar da educação ser constantemente a referência para uma melhor condição de vida aos sujeitos, por ser vista como porta de acesso a novas oportunidades, em nível político parece ser tratada de forma secundária, frente às demais necessidades, mesmo estando diretamente vinculada ao plano de desenvolvimento nacional. Sabemos que todo o processo de desenvolvimento de um país passa, necessariamente, entre outros aspectos, pelo nível de educação que a sociedade dispõe como recurso básico para gerar fontes de produção, a serem ampliadas pelo trabalho mais qualificado.

Mesmo assim, a atenção dispensada para educação está no interesse pelos percentuais que indicam o quanto de conhecimento a população possui (por exemplo: pesquisas que revelam em números os níveis mundiais de alfabetização) e não nas condições para que isto aconteça. A preocupação reside em aumentar os índices de alfabetização e não na forma como estão ocorrendo esses processos de aprendizagem no interior das escolas e nos recursos humanos e materiais disponíveis para que o aprendizado se concretize. Os sujeitos, não podem ser considerados como números, como se a educação pudesse realmente ser desvinculada das condições de existência e evolução de cada um. Os recursos e a infraestrutura para que esses sujeitos estejam na escola são fundamentais para que o processo educativo se estabeleça. A escola e a educação pública são tão necessárias ao sujeito, quanto à saúde, a moradia, a alimentação, por constituir parte de seus direitos básicos. Esses setores carecem de mais investimentos e um olhar mais atento por parte dos governantes, tanto quanto a educação necessita, por serem vitais para a sociedade.

O tratamento secundário refere-se à preocupação que não está voltada para os sujeitos objetos dessa educação, enquanto pessoas, e sim, para os resultados produzidos e à forma precária de investimentos políticos na melhoria de condições ao exercício da docência, que passa por espaços físicos apropriados, diminuição de

carga horária, ampliação de recursos humanos, maior remuneração e valorização de seu trabalho, entre outras situações prementes.

Para Savater (1998), a educação deve ter a universalidade democrática como ideal a ser promovido e conservado, pois a condição de ser humano, que precisa interagir uns com os outros, é a essência a ser valorizada e preservada, independente do meio em que vive, sem discriminar ou excluir ninguém. Para tanto, a escola precisa ensinar a discutir, pensar, refutar, argumentar, como meios de construir a desejada democracia, que é conquistada pela autonomia crítica. Por muito tempo, o ensino promoveu a discriminação dos sujeitos, com base na origem socioeconômica e no gênero, excluindo-os do processo educativo. Pensar meios de qualificar a educação é necessário, precisamos destes para atingir os objetivos de educação como aquisição de cultura a que nos propomos, mas, o zelo pelo ser humano, o interesse por condições que permitam ao processo educativo concretizar-se, devem fazer parte dessa premissa. Criar métodos educacionais que não partem da realidade como ponto de observação, que são planejados e, muitas vezes, colocados em prática para cumprir exigências de uma estrutura burocrática, contribuem para a falta do caráter humano da educação. Será possível educar verdadeiramente alguém, sem ter como objetivo principal o próprio sujeito e considerar as questões que permeiam esse processo?

A condição de professores, educadores, diretores, supervisores de escolas e coordenadores de qualquer instância ou setores que envolvem a organização da educação não os exclui da condição de sujeitos, que ao passarem por diferentes processos de ensino, tiveram determinadas necessidades a serem supridas para chegarem à condição que estão hoje. Neste sentido, por terem certo conhecimento acumulado, sabem, que para estabelecer um processo educativo que pretenda educar alguém, é preciso haver a preocupação com a educação ofertada, considerar a definição da proposta de ensino, dos conteúdos, entre outros, mas, sobretudo, as condições de vida desse sujeito durante o processo educativo.

Coletivo de Autores (1992, p. 36) entende que cabe à escola “[...] formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe”. Neste sentido a escola precisaria, antes de tudo, possibilitar o acesso ao saber sistematizado, como forma da classe trabalhadora ter consciência para modificar positivamente sua realidade social e o processo exploratório pelo qual passa principalmente no trabalho. Não basta estar

na escola ocupando um espaço físico, é preciso bem mais que isto, para realmente ter acesso ao saber sistematizado. É ter acesso, conforme os autores, a uma mediação da realidade pautada por princípios sociais, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. Assim, a questão está na forma como será tratado metodologicamente o conteúdo, que possibilite ao estudante apreender e desenvolver sua capacidade intelectual. Para Coletivo de Autores (1992), cabe à escola desenvolver a capacidade intelectual do estudante sobre o conhecimento científico.

Para Arroyo (2002, p. 231), a escola: “[...] é antes de tudo um tempo-espaço de encontro de gerações, de pessoas em tempos diversos de socialização, interação, formação e aprendizagem das artes de ser humanos”. A importância da escola está nos diálogos entre as gerações, que proporciona a apropriação do conhecimento sistematizado, por meio da interação entre os sujeitos e os saberes envolvidos nestes diálogos que permeiam toda prática educativa, a fim de contemplar uma determinada intenção.

Paro (1986) afirma que há algo que permanece além do que é produzido em sala de aula. Acreditamos que a subjetividade presente nas relações e no próprio conteúdo, ramifica-se em aprendizagens que ultrapassam a esfera da compreensão dos conteúdos. Esse “algo além” pode se traduzir nas mudanças que os saberes produzem na capacidade argumentativa, na forma de pensar e racionalizar a realidade, ou mesmo na forma de agir do sujeito.

Conforme Saviani (2009), a educação resulta da produção histórica e coletiva da humanidade, assim, é inegável a contribuição de diferentes gerações que representam os significados e a forma de vida num determinado período. Os valores, a ética, a cultura, a organização social, a forma de produzir conhecimentos identificam uma geração, esses aspectos são construídos durante um processo histórico, que reflete de forma constante o encontro de tempos distintos: o passado (o velho) e o presente (o novo). Este movimento de “ir e vir”, entre referências do passado e do presente é que nos possibilita evoluir. Avaliarmos o que fomos ontem e o que somos hoje, possibilita compreendermos historicamente a constituição da humanidade, daí a importância da escola proporcionar os diálogos entre as

gerações, um espaço onde o saber formal⁵ é pedagogicamente sistematizado, através das culturas que perpassam as relações que aí se estabelecem.

A escola é assim concebida por ser historicamente reconhecida como o local em que se tem alcance aos diferentes saberes, que determinam a ascensão aos graus de ensino, adquiridos mediante o acesso ao conhecimento sistematizado neste espaço.

Para Kuenzer (1988), a escola tem a função de socializar o saber. Ao fazer esta afirmação, questiona porque esse saber, elaborado e sistematizado na escola, não é socializado igualmente para todos? Fato que se refere à relação entre educação e trabalho, que será devidamente aprofundado no decorrer do texto. Para fim de breve esclarecimento, Kuenzer (1988, p. 26) expressa o que pensa sobre a forma como o saber é produzido:

O saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos.

Sobre a forma como a escola é concebida atualmente, Kuenzer (2007, p. 67) argumenta: “A escola passa a ser apontada como o espaço onde ocorrerá o domínio dos conhecimentos, das novas competências e das novas atitudes requeridas pelos novos processos e formas de organizar e gerir o trabalho”. Para a autora, a especificidade da função da educação escolar está em ser intencional, sistematizada, definida em um determinado tempo e espaço. Com base nesses argumentos compreendemos que a sistematização do saber na escola e sua intencionalidade representam os ideais de uma determinada concepção de educação presente na sociedade em que está inserida. Por este motivo, o saber sistematizado na escola e sua intencionalidade precisam estar vinculados com a realidade social e a diversidade de saberes, a serem mediados pelos educadores.

1.1 Anos 1980: marco de novas perspectivas

A Educação Física, ao longo dos tempos, passou por transformações que foram acentuadas a partir dos anos 1980, quando afloraram debates acerca de sua

⁵ O saber que é produzido em âmbito escolar, por meio da prática educativa.

identidade, constituindo um marco importante para a área. As mudanças nas propostas de ensino passaram a ser questionadas mais significativamente a partir deste período.

Em González; Fensterseifer (2005) a expressão Educação Física era definida, no século 19, como a sistematização científica de um conjunto de termos: exercícios físicos, jogos, esporte e ginástica; passando por diferentes períodos até a atualidade. No século 20, inicia-se o crescimento do discurso científico como referencial para a Educação Física, de forma mais significativa no início dos anos 1980, no Brasil, quando alguns autores trouxeram ao contexto educacional, importantes contribuições à área por meio de novas perspectivas à prática pedagógica, colocando em debate questões sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados, quais seriam os objetivos da Educação Física enquanto componente cultural escolar, de que forma o processo de apropriação do conhecimento e a avaliação seriam estabelecidos.

Daolio (2004) elaborou uma análise do termo cultura, para verificar as diferentes interpretações de alguns autores que, neste período, se propuseram a discutir sobre novas abordagens para a Educação Física: Tani *et al* (1988), Freire, J. (1992), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Bracht (1992, 1999) e Betti (1994). Desta forma, utilizaremos a classificação elaborada por Daolio (2004), para compreendermos o que pensam esses autores acerca da Educação Física.

Tani *et al* (1988) propôs uma abordagem desenvolvimentista, embasada em padrões de movimentos estabelecidos biologicamente, sendo o movimento humano o objeto de estudo. Desta forma, a compreensão dos aspectos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora dos estudantes era necessária, visto que os conteúdos a serem desenvolvidos e as estratégias de ensino a serem utilizadas dependiam do nível de maturação biológico. Esses níveis ou padrões de desenvolvimento motor são as etapas pelas quais todos os indivíduos passam das tarefas motoras mais simples ou básicas, para aquelas mais complexas, que requerem movimentos mais elaborados. Segundo essa abordagem, a variação deste padrão estaria na velocidade em que essas mudanças ocorrem, mas a referência para o processo de aprendizagem é igual para todos: as fases ou estágios de evolução biológica. Observa-se aí, a forte referência na padronização dos movimentos, sem considerar, a não ser por questões de tempo, as diferenças existentes entre os seres humanos, no que tange às características de cada um,

pré-estabelecendo que todos atingissem o estágio mais avançado de movimentos, uma “naturalização” do ensino-aprendizagem.

Freire, J. (1992), numa abordagem construtivista-interacionista, enfatizou o desenvolvimento cognitivo, a educação de corpo inteiro em que não haja dissociação entre corpo e mente; a crítica à forma como a escola aborda o corpo e o movimento das crianças, deixando de explorar a riqueza da cultura e da criatividade infantil. O autor vê na cultura infantil o conteúdo a ser abordado pelo componente na escola, sendo a garantia de um desenvolvimento natural, que parte do interesse das crianças, sem ser imposto a elas. Um desenvolvimento pleno da pessoa, contemplado pelas dimensões motora e psicológica, a relação com o meio e a utilidade dessas aquisições para a vida, com a preocupação de que essas aquisições representassem sua autonomia. Percebe-se uma visão mais ampla, a pessoa como participante ativa do processo de aprendizagem.

Coletivo de Autores (1992) propôs a abordagem crítico-superadora, instituindo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, a ser compreendida como patrimônio cultural humano a ser transmitido a todos os estudantes, a fim de possibilitar a compreensão da realidade, dentro de uma visão de totalidade. Sua origem está na busca por atender a determinados interesses de classes.

[...] o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de intervir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. [...] de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório [...] (COLETIVO de AUTORES, 1992, p. 40).

Conforme os autores, esta prática pedagógica apresenta algumas características: diagnóstica (pelo fato de se relacionar a interpretação que o sujeito faz da realidade); judicativa (pois julga com base nos interesses éticos de uma determinada classe social); teleológica (pelo fato de assumir uma perspectiva conservadora ou transformadora da realidade que foi diagnosticada e julgada). Desta forma, a realidade em que os estudantes estão inseridos será a base fundamental para originar um debate acerca de conhecimentos que tenham significado para aqueles que estejam envolvidos no processo de aprendizagem, por serem compreendidos como formação humana para além da escola, para o exercício da cidadania, do senso crítico e participativo na sociedade.

Kunz (1994) defendeu a abordagem crítico-emancipatória, como forma do indivíduo perceber, sentir e interagir com os outros através do “se – movimentar”. Visto que, ao “se – movimentar” o humano, pela complexidade que o constitui, requer uma análise mais ampla do “diálogo”, que segundo o autor, ocorre entre os seres humanos e entre o ser humano e o mundo quando realiza qualquer movimento. O autor critica a visão tradicional da Educação Física, de cunho biológico e técnico, por reproduzir as contradições e injustiças sociais presentes no país. Considera necessário o equilíbrio entre aspectos como: subjetividade, relação entre indivíduo/sociedade, sentido/significado, e preocupa-se em superar a clássica divisão corpo/mente, no intuito de transformar a sociedade.

Bracht (1992, p. 35) instituiu a cultura corporal de movimento, como a especificidade da Educação Física: “[...] prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento”. Em outra obra, Bracht (1999) procura explicitar o que entende por prática pedagógica, denominando-a uma prática de intervenção, pelo fato de ter intenção pedagógica⁶ ao tratar os conteúdos. Considera importante, pois, ao mesmo tempo um saber corporal e um saber sobre o saber corporal, pela necessidade, tanto do saber fazer quanto do saber sobre como ocorre esse movimento, compreender esse movimentar-se humano, ocupando-se também da educação nos aspectos estéticos, da sensibilidade, dos valores e normas, para criar as condições que favoreçam o entendimento racional da cultura corporal de movimento.

Betti (1994) defendeu que o saber corporal humano fosse considerado como as mediações simbólicas necessárias a uma ação pedagógica efetiva, por entender que a Educação Física possui uma finalidade orientada por valores, conforme o autor, que constituem dois grandes princípios: não-exclusão (os conteúdos e métodos devem agregar a totalidade de estudantes) e diversidade (propiciar conteúdos que ofereçam variedade de atividades aos estudantes). Desta forma, para atuar pedagogicamente, o professor de Educação Física, independente do local de atuação, precisa saber interpretar, aceitar e compreender os significados do grupo de estudantes onde esse processo pedagógico se desenvolve e considerar os

⁶ Diz respeito ao objetivo que pretendemos atingir por meio da prática educativa, revelado pela escolha dos conteúdos e dos procedimentos metodológicos a serem adotados durante o processo de ensino.

significados aí presentes e assim, proporcionar a escolha crítica e valorativa de conteúdos.

Essas reflexões são de suma importância, pois trouxeram ao cenário educacional inquietações acerca de uma área do conhecimento, que precisa se legitimar no contexto escolar, aproveitando de forma mais significativa o tempo e os espaços de intervenção com os estudantes. Bracht (1999) demonstra essa preocupação ao propor dois modelos para fundamentar a Educação Física na escola: um modelo autônomo, em que as atividades corporais de movimento se explicam nelas mesmas, e outro modelo heterônomo onde as atividades se explicam por sua aplicação social. Cada um desses modelos traz bases diferenciadas, o primeiro, antropologia filosófica e fenomenologia, no segundo biologia e sociologia demonstrando que a raiz do problema é profunda e requer discussões que possam elucidar o melhor percurso para justificar de forma consistente, a relevância da Educação Física na escola.

É importante que haja uma retomada dos valores que estão inseridos nas práticas pedagógicas no contexto escolar, de forma a refletir sobre a possibilidade de ações que visem modificar esse cenário. Segundo González; Fensterseifer (2005, p.362), a capacidade reflexiva está relacionada “[...] à utilização do conhecimento com intuito de explicar e compreender a realidade [...]”, em duas perspectivas: filosófica e sociopolítica. Desta forma, segundo os autores, na perspectiva filosófica a reflexão situa-se na relação entre o pensar e o agir. Na perspectiva sociopolítica a reflexão se processa no sentido neoliberal (adequação ao capitalismo) e no sentido crítico, na busca por uma racionalidade emancipatória. Para agir de forma consciente, se faz necessário refletir, pois a ação prática depende de uma interação contínua desses elementos.

Neste estudo, a abordagem utilizada é a dialética, pois partimos de um fato concreto e nos propomos refletir essa realidade e sua relação com as práticas sociais. A abordagem escolhida para realizar o estudo será melhor detalhada no item 3, que trata do percurso metodológico.

A prática educativa da Educação Física na educação básica é permeada por diferentes problemas, tais como: pouca valorização desta área do conhecimento; falta de espaços apropriados para desenvolvimento de suas aulas; falta de material; pouco envolvimento dos estudantes de Ensino Médio com este componente curricular; falta de planejamento de ensino (por parte de alguns educadores), entre

outros. Situações que, ao longo dos anos, interferem na construção de uma prática educativa, que realmente possibilite a apropriação da cultura dessa área do conhecimento.

1.2 O ontem e o hoje na educação básica

O processo educacional se caracteriza por ser gradativo e contínuo, inicia a partir do nascimento, amplia-se no momento em que o sujeito ingressa na educação básica e prossegue ao longo de sua vida.

As bases legais da educação brasileira, no decorrer dos anos, passaram por algumas reformas que consideramos necessário relembrar para entender sua historicidade e a relação das mudanças produtivas e sociais no Brasil e no mundo, com sua regulamentação. Vamos retomar alguns pressupostos mais significativos das LDB de 1961 e 1971.

A Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) baseava-se nos princípios de liberdade e solidariedade humana, objetivava preparar o sujeito e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e técnicos. Conforme Castellani Filho (1998), seu objetivo era o preparo dos jovens para ingressar no mercado de trabalho. Neste período, marcado por transformações no processo de produção, com o crescimento gradativo da industrialização, fazia-se necessário um modelo educacional que pudesse satisfazer as demandas das novas configurações da sociedade. Sobre a configuração do ensino nesta época, Kuenzer (2007) o descreve como propedêutico e voltado para as elites, pois visava prepará-los para prosseguir seus estudos e profissionalizante para os trabalhadores, capacitando-os ao mundo do trabalho. Esta dualidade estrutural deveria atender às demandas de princípios do taylorismo-fordismo: manter a divisão social e técnica do trabalho, de maneira a diferenciar as funções intelectuais, próprias aos dirigentes e instrumentais, próprias aos trabalhadores, na produção dos bens de consumo e também nas relações sociais. Segundo a autora, esta nova organização tinha como paradigma constituir grandes unidades fabris.

A Educação Física, durante este período, era definida pela Lei 4.024 (BRASIL, 1961) como uma prática educativa a ser desenvolvida nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos, visando aproveitar e direcionar a força física, moral, intelectual e social do sujeito em sua totalidade. Segundo Silva (2008), a

contribuição do componente residia na possibilidade de disciplinar os estudantes para que obedecessem ao sistema vigente e seus governantes, e na descoberta de novos talentos esportivos. Passaram-se quatro décadas e a questão da descoberta de talentos ainda está bastante vinculada à Educação Física como argumento para justificar sua importância na escola, por parte de educadores que a compreendem como uma prática educativa, de cunho essencialmente físico.

A LDB, Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) apresentava como princípio formar o sujeito para o trabalho e para exercer de forma consciente a cidadania. No ensino de segundo grau, como era à época denominado o Ensino Médio, as transformações sociais se intensificaram, reafirmando um ensino propedêutico para elite e profissionalizante para os trabalhadores, mantendo assim, a divisão de classes.

Acerca da Educação Física, no ensino de primeiro e segundo graus apesar de ser obrigatória, era vista como mera atividade sem considerá-la um componente curricular que efetivamente contribuísse na formação educacional dos sujeitos. Castellani Filho (1998) afirma que a Educação Física era tratada como instrumento de preparo ao trabalhador, embora fosse obrigatória legalmente, sua prática era facultativa nos seguintes casos: aos estudantes do noturno; aos estudantes com jornada de trabalho superior à 6h, com Carteira de Trabalho Assinada ou atestado de trabalho informal; aos maiores de trinta anos; aos que estivessem prestando serviço militar; estudantes com prole; aos incapacitados às atividades práticas, avaliados por atestados médicos.

Sobre essa dispensa médica, especificada no Decreto-lei 1.044/69 e os demais casos que eximem os estudantes das aulas de Educação Física, foram regulamentados pelo Decreto-lei 6.503/77, modificando o artigo 6º da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971). Ao longo do texto retomaremos esse debate com mais profundidade.

Com base nos documentos visitados, LDB de 1961 e LDB de 1971, constatamos que a Educação Física era concebida como uma complementação da formação geral dos sujeitos e não como um componente curricular que pudesse efetivamente contribuir nesta formação, apesar de constar nas redações de ambas.

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), atual LDB, tem como princípios: liberdade e solidariedade humana e visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para cidadania e qualificação para o trabalho. A educação básica, conforme a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), está estruturada em diferentes níveis de ensino:

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em cada um desses níveis o ensino deverá atender aos seguintes princípios: iguais condições de acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; existência de instituições públicas e privadas; ensino público gratuito; valorização do profissional de educação escolar; gestão democrática do ensino conforme a legislação; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

A nova LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) propôs uma reformulação na educação básica, novos termos foram adotados para designar os diferentes níveis de ensino, substituindo a nomenclatura até então utilizada (ensino de primeiro e segundo graus); novos preceitos foram adotados como princípios básicos em cada um desses níveis, caracterizando suas especificidades.

Entre outras mudanças, para difundir os princípios da reforma curricular e para servir de orientação aos professores, surgiram os PCN (BRASIL, 1999) a serem referências na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) em cada instituição escolar. Nos PCN (BRASIL, 1999) os componentes curriculares foram divididos em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A Educação Física faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e deve primar pelo desenvolvimento da autonomia do estudante de forma interdisciplinar e contextualizada.

Ao propor essas mudanças, a LDB (BRASIL, 1996) promove certa autonomia às instituições escolares, às quais cabe procurar contemplar as demandas sociais da comunidade da qual fazem parte, bem como, uma nova forma de organização, onde essas instituições são responsáveis por suas escolhas para que o processo educativo se efetive. Diferente das LDB anteriores, onde o processo educativo era regulamentado para todo o país, sem considerar a possibilidade de haver diferenças regionais⁷ a serem contempladas, a atual LDB (BRASIL, 1996) propicia esta abertura, que possibilita aproximar a educação formal, desenvolvida no contexto escolar, a outras aprendizagens não formais, que dizem respeito àqueles saberes

⁷ A instalação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) dificulta essa abertura no processo educativo para contemplar saberes regionais, na medida em que é um exemplo de avaliação nacional que considera somente os conteúdos formais para avaliar todos os estudantes do ensino médio, de norte a sul do país, independente da cultura produzida no meio onde vivem.

aprendidos nas experiências sociais, mas, que fazem parte das demandas da sociedade, justamente por estarem os sujeitos nela inseridos. Porém, depende da forma como essas ações serão pensadas, para que possamos nos beneficiar desta “abertura”, no sentido de objetivar uma educação que tenha como propósito uma base de cultura geral e um complemento desses conhecimentos, por parte das especificidades locais.

Caso contrário, corremos o risco de uma educação precária, onde “vale qualquer coisa”, que trata de “tudo” sem efetivamente promover a apropriação de conhecimento, por não ter claro o que pretende atingir, e pelo uso da liberdade de escolha, sem que seja revertida em benefício da aquisição de cultura. Fazer uso da liberdade de escolha e trazer um conteúdo para a sala de aula apenas para constar, abordar qualquer tema, apenas para diferenciá-lo dos conteúdos formais, sem que haja um diálogo dessas informações, no sentido de sistematizá-las, representa mera contemplação de algo diferente. É como levar um filme ou vídeo para “mostrar” em sala de aula, e não debater todo o conteúdo ali existente. Pode ser um “material rico”, mas é necessário promover a reflexão sobre o conteúdo ali existente e relacioná-lo a outras questões e aos saberes formais. É preciso que haja essa transição da contemplação para análise. Queremos dizer que as questões trazidas para serem abordadas em âmbito escolar requerem um diálogo entre o conhecimento enquanto cultura acumulada pela humanidade e os saberes que os estudantes já possuem, fruto de suas vivências. De outra forma, tudo que possa existir de “mais precioso” no conteúdo acaba desperdiçado, pois o conteúdo sozinho não tem o poder de promover mudanças, porém o tratamento que recebe na prática educativa é capaz de suscitar sua apropriação.

Acreditamos que a abordagem de conteúdos não formais, dissociados da cultura presente nos saberes sistematizados na escola, perdem o sentido do ensino que pretenda fazer essa interação entre as experiências vividas fora dos muros da escola, com todo o processo de cultura produzido pela humanidade.

É preciso garantir que o conhecimento enquanto cultura da humanidade e não de uma comunidade em particular, seja preservado e de acesso a todos, sem esquecer que os saberes regionais também são importantes. A cultura deve ser compreendida não como propriedade apenas de alguns privilegiados, mas como um patrimônio de todos os estudantes, independentemente da instituição de ensino onde esteja, sem diferenciá-lo por classe social, gênero, ou qualquer outra forma de

exclusão que possa precarizar a educação. Traçar um caminho em que haja a possibilidade de modificar a lógica presente em nossa sociedade, usufruindo desta “abertura” presente na legislação, para pensar outras formas de estruturar o processo de educação básica, mantendo toda a cultura acumulada, presente nos conteúdos formais e, ao mesmo tempo, abrir espaços para novas aprendizagens.

Em relação à Educação Física, a nova LDB não trouxe mudanças significativas, a condição de componente obrigatório da educação básica foi novamente afirmada, deixando claro que integra o currículo escolar e assim, visa desenvolver condições do sujeito participar de forma ativa e consciente na sociedade, por meio do conhecimento a ser transmitido pela Educação Física na escola, da mesma forma que os demais componentes. Foram mantidas as situações de dispensa das aulas, regulamentadas na LDB 5.692 (BRASIL, 1971), com pequena reformulação sobre os casos de dispensa médica, definidas pela Lei 10.793 (DOU, 2003), válidas tanto para o ensino fundamental, quanto para o médio.

Com relação às autorizações, que amparam legalmente qualquer solicitação de licença das aulas de Educação Física que esteja relacionada a uma das justificativas mencionadas na Lei 10.793 (DOU, 2003), devem ser aceitas pela escola e pelos professores. As escolas e acima de tudo, os professores de Educação Física, mediante a solicitação e apresentação de qualquer destas justificativas, não podem negar a utilização desse direito legal, pois partem do princípio de que toda solicitação de dispensa, pelo estudante, é de fato uma necessidade real. A possibilidade de contestar essas justificativas é descartada quando as questões legais são atendidas.

No momento em que há a comprovação de um médico (problemas relacionados à saúde) ou documentos emitidos por empregadores, que comprovem, no âmbito legal, haver qualquer doença ou ainda, o estudante que trabalha ou realiza curso de aprendizagem e, mediante documento, comprova sua situação, não há como os professores e a escola contestarem essas informações. O diagnóstico do médico, profissional competente para tal, é que deve comprovar as condições clínicas do estudante. Quanto aos documentos que atestam vínculo empregatício, também não pode ser questionada a autenticidade de contratos firmados em cartórios ou carimbados pelas empresas e órgãos onde estas atividades se desenvolvem. Como os estudantes são menores de idade, partimos do princípio de que as informações são verídicas e que os pais ou responsáveis têm conhecimento sobre essas

situações e assumem junto com os estudantes a responsabilidade ao apresentá-las. Desta forma, resta a crença de sua utilização nos casos em que realmente houver necessidade, questão bastante discutível, mas que ao longo do texto iremos abordar.

Darido; Galvão; Ferreira; Fiorin (1999, p. 143), em estudo realizado sobre as dispensas dessas aulas no Ensino Médio, afirmam a falta de atualidade legal:

Seus pressupostos são questionáveis porque vinculam a área a um suposto gasto energético que os alunos, já exaustos pelo trabalho não teriam condições de suportar. Tal conclusão reflete uma concepção ultrapassada de Educação Física, baseada em parâmetros energéticos e fisiológicos [...].

Percebemos uma visão restrita sobre os objetivos deste componente curricular na escola, baseados numa concepção tecnicista/esportista⁸, caracterizada pela busca do desempenho padronizado de comportamento, onde o fazer assume a principal razão de sua existência, sem considerar a subjetividade presente nessas experiências. De acordo com esta visão, a exaustão pelo trabalho seria empecilho para o desempenho dos estudantes durante as aulas de Educação Física, como se os conteúdos da área estivessem desprovidos de conhecimento a ser debatido, estudado e a ação, propriamente dita, fosse a única forma de abordá-los. Desta forma, a Educação Física na escola acaba sendo legitimada como uma área, a qual requer desempenho físico e muscular basicamente, e assim, auxilia a manter o equívoco de que este componente curricular se restringe ao treinamento de técnicas para melhor desenvolver movimentos, o que vem sendo discutido desde o final dos anos 1980. A dissociação entre discurso e ação, tema de exaustivos debates realizados por estudiosos da área, mas, ainda presente em muitas práticas escolares, demonstra que não foi superado por completo.

A LDB 1971 (BRASIL, 1971) pretendia corrigir as formas de ensino por meio de uma educação racionalmente organizada, que preparasse a força de trabalho para suprir a mão de obra requerida pela expansão das indústrias. Sob esta ótica, o ensino não precisava contemplar debates, discussões, pois o estudante deveria memorizar e fixar os conteúdos recebidos com mínimo de interferência subjetiva. Libâneo (1985) afirma que na tendência tecnicista, o importante é criar um sistema

⁸ Conforme Rodrigues; Darido (2008) os esportes são praticados no rigor de movimentos específicos e das regras oficiais, privilegiando a competição e o desempenho. Nesta perspectiva, a compreensão teórica sobre os conteúdos e as relações sociais, não são consideradas durante a prática educativa.

de harmonia e funcionalidade⁹, que modele o comportamento humano e forme estudantes através de técnicas que possam ser postas em prática no processo produtivo.

Compreensível, portanto, na ótica tecnicista a falta de presença de outras possibilidades para abordagem dos conteúdos, justificando o fato do surgimento da dispensa legal ter sido em função dos estudantes do noturno, LDB 5.692/71 Art. 6º (BRASIL, 1971) e posteriormente, aplicada sem distinção a todos os estudantes que comprovassem vínculo empregatício, independentemente do turno de estudo. Quando a Lei foi elaborada em 1971, as condições eram outras, pois os estudantes do noturno eram aqueles que trabalhavam durante o dia e no diurno, estavam matriculados os estudantes menores de idade e sustentados pelos pais, realidade bem diferente da atual. Hoje, em muitas famílias, os estudantes do diurno, menores de idade já enfrentam a condição de estudo e trabalho concomitantes, o que em 1971 não ocorria. No caso dos estudantes do diurno, atualmente, a dispensa das aulas de Educação Física não seria pela rotina de trabalho extenuante, e sim, pelo fato das aulas serem em turno inverso, o que para alguns destes estudantes seria turno de trabalho, daí o motivo da dispensa.

Nunes (2007) discute as dispensas nas aulas de Educação Física e afirma ser um retrocesso histórico a legalidade que legitima o afastamento dos estudantes das aulas, tendo em vista que o debate acerca dos objetivos da área no contexto escolar tem sido ampliado e aponta outras perspectivas, como o desenvolvimento da cultura corporal como conhecimento e especificidade a ser abordado pelo componente. Concordamos com o autor por entendermos que diante do reconhecimento legal, da Educação Física ser componente curricular obrigatório, é necessário que seja revista pelos governantes, secretários de educação, coordenadores, educadores e pela sociedade, a questão dessas dispensas. É contraditório considerá-la componente curricular obrigatório de educação básica e, ao mesmo, tempo, permitir que permaneçam legalizadas as dispensas elaboradas há trinta anos, em 1971, às quais atendiam as necessidades da época e que, atualmente, não são compatíveis com as propostas de ensino para a educação básica e tampouco, com a realidade educacional. Se a Lei a considera componente curricular integrante da educação

⁹ A harmonia refere-se à falta de interferência subjetiva durante o processo de retenção ou memorização dos conteúdos de aprendizagem. Quanto à funcionalidade do aprendizado, deve suprir as demandas de mercado dos meios produtivos, preparando o indivíduo à determinada função.

básica, este direito - a apropriação da cultura corporal, precisa estar de fato contemplado no processo educativo dos estudantes. Portanto, pensamos ser oportuno rever a Lei sobre as dispensas.

1.3 A Educação Física no ensino médio

Etapa conclusiva da educação básica, foco deste estudo, tem por finalidades que os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental sejam consolidados e aprofundados de tal maneira, que o estudante possa dar continuidade ao processo de aprendizagem e exercer sua cidadania de forma autônoma e crítica, no pensar e no agir. O Art. 35. Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) define a finalidade deste nível:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O processo desenvolvido durante esta etapa deve possibilitar ao estudante uma melhoria significativa em sua capacidade reflexiva e crítica, na compreensão do mundo e na percepção de si mesmo, como parte deste todo. Entretanto, os objetivos propostos para a fase final da educação básica expressam claramente o desejo de promover um ensino que esteja ajustado à visão capitalista. Como os próprios pressupostos da Lei nos permitem constatar, através dos termos utilizados: domínio de conhecimento científico e tecnológico, flexibilidade, capacidade de se adaptar a diferentes situações, aprendizado constante, desenvolvimento de habilidades, entre outros, são condições para que seja mantido o ensino técnico que atenda a lógica da ideologia dominante, o capitalismo. Esses termos são um indício do que se espera que a educação opere na vida dos estudantes. Encaminhá-los na escolha desses pressupostos como forma de viver e produzir em uma sociedade capitalista, objetiva garantir seu ajuste a esse domínio.

Os PCN (BRASIL, 1999) apontam a necessidade do estudante de Ensino Médio aproximar-se novamente da Educação Física, devido às contribuições deste componente curricular ao processo de aprofundamento dos conhecimentos:

A Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano enquanto produtor de cultura [...] Aos professores de Educação Física cabe recuperar o prestígio perdido nas últimas décadas, propondo e desenvolvendo projetos de ação que realmente alcancem os objetivos do Ensino Médio. (p.156-157)

As propostas de ensino para o componente no nível Médio, a exemplo de Paraná (2007), precisam pensar em alternativas de ensino que não estejam centradas na realização de atividades esportivas, mas na forma de abordar o potencial que o esporte tem. Esse potencial transformador do esporte¹⁰ não está sendo utilizado nem mesmo na socialização, pois regido por regras do esporte de rendimento buscam aprimorar as habilidades, acentuar a competição e a individualidade, valores presentes e cultivados na sociedade capitalista. Rodrigues; Darido (2008) demonstram isto quando apontam alguns pressupostos da prática educativa tecnicista/mecanicista: práticas esportivas regidas por regras oficiais, objetivos voltados para o desempenho, para competição. A seletividade, presente nessas aulas, através do domínio das técnicas por parte de alguns estudantes, numa concepção tecnicista, também ocorre na sociedade. Porém, as práticas esportivas, enquanto, manifestações culturais e educacionais, conteúdos integrantes da Educação Física, deveriam ser de acesso a todos.

Todo o processo histórico de evolução da Educação Física revela os períodos de tensão pelos quais tem passado, a fim de consolidar sua especificidade, seu objeto de estudo científico. Essas tensões permitiram questionamentos acerca do que deve se ensinar na escola. Afinal, qual é o propósito educacional deste componente curricular, que objetivos desenvolver? Que conteúdos abordar e em que séries? Como abordar o esporte na escola sem fazer deste “o conteúdo de ensino da Educação Física”? O que o estudante deve estudar?

Esses e outros tantos questionamentos passaram a fazer parte do cenário educacional, especialmente a partir da década de 1980, quando então, alguns

¹⁰ No estado do Paraná (2007), alguns professores de Educação Física do Ensino Médio, elaboraram uma proposta didática que serve como exemplo da forma como a área tem se apoiado na prática esportiva para legitimar-se nos currículos escolares, utilizando o esporte como agente de socialização, e deixando de explorar o potencial transformador que o esporte pode produzir.

autores passaram a refletir sobre o desenvolvimento da Educação Física escolar enquanto componente curricular e quais suas contribuições à formação do sujeito. As discussões permitiram o surgimento de outras concepções ou abordagens pedagógicas para a Educação Física escolar, à medida que autores como: Freire, J. (1992), Tani *et al* (1988), Coletivo de Autores (1992), Kunz (1994), Bracht (1992) e Betti (1994), entre tantos outros, trouxeram diferentes perspectivas questionando o que, até então, estava instituído na escola.

Rosa; Krug (2010) salientam a contribuição significativa desses autores ao contexto educacional por explicitarem inquietações acerca de uma área do conhecimento, que necessita se legitimar de forma positiva no contexto escolar e usufruir mais significativamente do tempo e dos espaços de intervenção junto aos estudantes. Sabemos que não é possível generalizar, no entanto, há casos de instituições nas quais seria interessante uma revisão nas ações e uma análise para identificar o que visam os conteúdos que fazem parte das aulas de Educação Física. Que aprendizagens, que cultura os estudantes possuem sobre este componente? Como são as práticas educativas da área? Acreditamos que, repensando suas ações e criando alternativas para modificá-las, se contribui para melhorar a Educação Física escolar. Embora os elementos que constituem a prática educativa não sejam os únicos responsáveis para garantir uma boa aprendizagem, há outras estruturas que ultrapassam os limites da sala de aula e que, também, requerem igual comprometimento com a educação.

Duarte (2001), ao abordar a corrente educacional contemporânea, denominada pedagogias do “aprender a aprender”, questiona a formação do cidadão baseada nas competências e afirma ser possível um processo educativo que fomente a autonomia intelectual e moral, através da transmissão de formas desenvolvidas de conhecimento existente. O autor considera “aprender a aprender” uma concepção de educação que tem por princípios: aprender por si; o estudante descobrir, criar seus próprios métodos para aprender; educação orientada pelos interesses e necessidades do estudante; educação que prepare para a sociedade dinâmica, onde o conhecimento é provisório. Esses princípios visam novas formas de promover o ensino que prepare a capacidade adaptativa dos estudantes para atender as demandas da sociedade capitalista. O autor alerta os educadores para não confundirem esta concepção de educação, que procura desenvolver autonomia como meio de adaptação ao modo de produção vigente, com uma educação que

busque transformar a realidade social, através da superação das condições de desigualdades.

Para Taffarel; Albuquerque (2011) é necessário superar modismos e posturas ingênuas para compreender as práticas educativas, avaliar as consequências sociais, de posições teóricas adotadas para fortalecer os compromissos históricos de pesquisadores que buscam a emancipação do sujeito. Estes desvios produzem dispersões e diminuem a capacidade de aprofundamento na compreensão das práticas educativas. Para tanto, os autores defendem que educadores e pesquisadores precisam se apropriar criticamente de ferramentas de análise, que possibilitem pensar a realidade na perspectiva de projeto histórico para além do capital e, desta forma, suscitar mudanças qualitativas na vida em sociedade e nos meios de produção vigentes.

Outro aspecto apontado por Duarte (2001) diz respeito à afirmação da sociedade estar vivendo uma nova fase do capitalismo, o que, segundo ele, seria ilusão chamar a “nova sociedade” de sociedade do conhecimento, pois essa ilusão visa fragilizar as críticas ao capitalismo e voltar-se para as preocupações com outras questões, como por exemplo: a defesa dos direitos do cidadão, o respeito às diferenças, entre outros. Essas questões atuais teriam como função, retirar a centralidade das demandas de ideologia capitalista e dar a impressão de uma sociedade voltada para o atendimento das questões sociais e do bem-estar humano.

Para viver nesta “nova sociedade”, são requeridas habilidades e competências dos sujeitos, modificando os parâmetros utilizados nas relações sociais, na formação, no trabalho, exigindo uma constante capacidade de adaptação às novas formas de estrutura social, econômica, cultural e educacional.

Poderíamos dizer que há o abandono das certezas e incentivo ao pensamento com o intuito de fomentar: aprendizagem constante, busca pelo novo; relações sociais baseadas no “ter e não no ser”, preocupação com acúmulo de bens materiais; incentivo ao individualismo, por meio da competição; redução do tempo na execução de tarefas, na produção de bens de consumo (em diversos setores, até mesmo no setor alimentício!) e na formação educacional. Essa “forma de pensar e ver” as coisas faz que o tempo precise ser otimizado, para que se produza de forma objetiva e racional em todos os setores. O esperado é que esse “ser polivalente” desenvolva habilidades e competências que possibilitem organizar sua vida em todos esses setores e ser bem-sucedido.

As competências e habilidades, qualidades requeridas na sociedade, são termos que estão expressos nas redações de documentos legais como LDB (BRASIL, 1996) e PCN (BRASIL, 1999), no sentido de formar o perfil desejável e útil ao desenvolvimento do capitalismo.

Dentro dessa ótica os PCN (BRASIL, 1999), para formar o perfil de cidadão ajustado ao pensamento capitalista, afirmam que a Educação Física durante o Ensino Médio deve desenvolver algumas competências e habilidades: autonomia ao refletir sobre seleção e procedimentos para atividades corporais, baseado em conhecimentos sobre a cultura corporal; proceder de forma ativa e consciente frente às atividades físicas; compreender as diversas manifestações da cultura corporal; entre outros. Neste sentido, o entendimento acerca da cultura corporal se dá em perspectivas diferentes, para os PCN (BRASIL, 1999), o domínio desse conhecimento está voltado para manter a ideologia capitalista, para Coletivo de Autores (1992), está voltado a superar as desigualdades sociais, por ser a cultura corporal definida como o objeto de estudo da Educação Física:

[...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (p.50).

Como etapa conclusiva da educação básica, o Ensino Médio antecede algumas situações importantes na vida dos estudantes, a perspectiva de ingresso no ensino superior e ou, no mercado de trabalho. A Educação Física, ao longo desse processo educacional vai gradativamente perdendo seu espaço junto aos estudantes, à medida que estes se envolvem em atividades relacionadas às mudanças que ocorrem neste período. Desta forma, analisar como a história deste componente curricular foi se configurando é interessante para criar possibilidades de intervir neste processo.

1.4 As questões pedagógicas

O Projeto Político Pedagógico (PPP), citado pela LDB (BRASIL, 1996) como ponto de partida para que cada instituição escolar exerça sua autonomia, justifica as diferenças encontradas nos procedimentos adotados em cada escola, por serem ímpares os problemas e as possibilidades de resolvê-los. Sobre a autonomia

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p.167) destacam a importância de promover a problematização ao escolher os conteúdos na prática escolar, “[...] as possibilidades desse currículo e suas relações na produção consciente e intencional de um ‘tipo’ de ser humano”.

Por isso, a diversidade de problemas encontrados nas instituições escolares e a forma como essas comunidades procuram enfrentá-los é bastante peculiar, exige avaliação detalhada, criteriosa, para identificar as causas dessas questões e criar meios de chegar a uma possível solução. Gadotti (1994) entende que o PPP é um processo sempre inacabado, que visa suprir as demandas de uma comunidade escolar, precisa constantemente confrontar o que está instituído, com as situações que requerem mudanças. Para Kuenzer (2007, p.15), a construção do PPP implica:

[...] como deva proceder a escola ao tomar as referências disponíveis para elaborar o seu processo político-pedagógico: sentar de roda e discutir, longa, profunda e acaloradamente, a escola e sua finalidade, desde a comunidade onde se insere, as demandas dos alunos, as condições materiais, de trabalho e de formação dos professores, os conhecimentos, as atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos, a relação conteúdo/método, a avaliação, a gestão, o financiamento, e assim por diante. E não, para dar cumprimento à tarefa, mas permanentemente, uma vez que o projeto é processo, é construção; e mais: não é um processo apenas racional, lógico-formal, mas atravessado por nossas emoções, idiosincrasias e paixões.

Assim, cada instituição de ensino no exercício de sua autonomia deverá procurar atender as especificidades da comunidade escolar onde está inserida, pois o PPP de uma escola retrata a sua organização, o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento que fazem parte do currículo escolar, procurando adequar da melhor forma possível às suas necessidades. O PPP da escola, o número de docentes, a carga horária semanal, o turno das aulas, os horários, os espaços físicos, os materiais, são fatores que irão determinar a organização da Educação Física na escola. Coletivo de Autores (1992, p.26) defende: “Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico”. É ele quem orienta todos os procedimentos pedagógicos que envolvem sua prática em sala de aula e possibilita identificar para onde o pensar e o agir do educador apontam, ou seja, reflete a ideologia de homem e de sociedade que no seu entender melhor atendem as demandas sociais.

O PPP e o Plano de Ensino da Educação Física irão nortear o desenvolvimento da prática educativa na escola, possibilitando atingir os objetivos propostos. Esses documentos servem de referência para acompanhar, ao longo do processo de

ensino, a execução de tudo o que foi planejado e também, para possibilitar os ajustes que se fizerem necessários para efetivar os objetivos. Os objetivos expressam o propósito de educação que o educador pretende alcançar.

Segundo Libâneo (1994), os objetivos têm como referências para sua formulação: os valores e os ideais de educação; os conteúdos básicos das ciências e as necessidades e expectativas culturais da sociedade. Estabelecer objetivos gerais e específicos a um determinado planejamento requer conhecimento pedagógico de sua área e de seu contexto educacional, para então definir o propósito de suas escolhas e a quem será destinada. Sobre os propósitos das práticas, Arroyo (2002, p.151) afirma: “Em cada escolha, a professora e o professor põem em ação pensamentos e concepções, valores, culturas e significados.” Através das escolhas definidas no plano de ensino, explicitamos o tipo de homem e de sociedade que pretendemos ajudar a construir.

Outra etapa a ser organizada no Plano de Ensino é a definição dos conteúdos que serão abordados pela disciplina. González; Fensterseifer (2005, p.94) definem o conteúdo como “a unidade de todos os elementos integrantes do objeto, de suas propriedades, processos, nexos, contradições, tendências internas e movimentos”. Esses elementos determinam os significados que se constroem para o conhecimento a ser ensinado.

Para Libâneo (1994), os conteúdos podem ser: conceituais (formular uma definição, visando compreender e transformar a realidade), procedimentais (conduta internalizada por conteúdos, conhecimentos, atitudes e valores) e atitudinais (saberes físicos relacionados à experiência sociocultural dos estudantes). González; Fensterseifer (2005, p.98) afirmam “a Educação Física ao longo dos anos, os conteúdos priorizados ficaram quase que exclusivamente na esfera procedimental, onde se valoriza essencialmente o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal”. Nessa perspectiva, não há o interesse em esclarecer o estudante sobre o conhecimento que adquire, mas simplesmente levá-lo a realizar mecanicamente, da melhor forma possível, uma determinada ação. É o “fazer” sem a necessidade de compreender o que e como está realizando.

Os procedimentos metodológicos devem possibilitar que os objetivos e conteúdos estabelecidos no Plano de Ensino possam ser postos em prática. Devem resultar de uma boa compreensão, por parte do educador, das questões sociais e

culturais do contexto educacional de sua escola, para passo a passo ir delineando suas ações pedagógicas.

Saviani (1997) definiu os procedimentos metodológicos para o ensino em cinco momentos: a prática social (ponto de partida), comum a professores e alunos, preservadas “as visões” sobre conhecimento e experiências na prática social; a problematização, onde são detectadas as questões a serem solucionadas e os conhecimentos necessários a sua resolução; a instrumentalização, apropriação de instrumentos culturais, teóricos e práticos para solucionar problemas na prática social; a catarse, interiorização dos instrumentos culturais e forma elaborada dos estudantes compreendê-los; e finalmente, a prática social (ponto de chegada), onde os estudantes, pela mediação da prática pedagógica, atingem o nível de compreensão mais elaborado. Nesta etapa, conforme o autor, os alunos atingem o mesmo nível dos professores.

Para Arroyo (2002, p.173), o projeto pedagógico da escola é também um projeto de professor: “quando nos propomos repensar conteúdos, tempos, calendários e metodologias, estamos repensando nossa docência, nossa organização do trabalho, nossos tempos profissionais e humanos”. Assim, planejar que procedimentos serão utilizados para atingir os objetivos envolve repensar “o que somos” e “onde queremos chegar”. Coletivo de Autores (1992) salienta a necessidade de uma prática pedagógica ser coerente entre o planejar e o agir do educador, baseada na “leitura” da realidade que pretende intervir. Assim, do planejamento até sua efetiva execução requer uma avaliação constante, para confrontar se o que foi pensado e planejado está se processando na prática, e que efeitos estão produzindo.

Desta forma, a avaliação deve estar presente em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem e não somente no final, pois ao planejar cada elemento de uma proposta pedagógica, é necessário refletir para elaborar argumentos que justifiquem a sua implementação. Saviani (1997) afirma que é preciso uma atitude contínua por parte do educador, de avaliar e reavaliar o que já foi construído e planejado durante o percurso metodológico.

Para Coletivo de Autores (1992), o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física é o de fazer que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou do distanciamento do eixo curricular que norteia o PPP da escola. O educador, ao considerar os contextos social, econômico e cultural onde

a escola está inserida, pode possibilitar ações que visem a diminuir ou sanar os problemas que afetam direta ou indiretamente sua prática educativa.

Saviani (1991) discute sobre práticas educativas ao abordar a “Teoria da Curvatura da Vara”, evidenciando as contradições entre a Pedagogia Nova e a Tradicional, para contestar a forma dominante de concepção sobre a educação, na qual a Pedagogia Tradicional, definida pela Pedagogia Nova como cheia de vícios, era tida como não democrática. Mas, para o autor, isto não procede, por apresentar um caráter revolucionário, científico e, apesar de ser considerada não democrática, este foi o período em que houve mais democracia na escola. Neste sentido, por ter esta concepção pedagógica, aponta para o ponto de equilíbrio da “vara”, entre a Pedagogia Tradicional e a Nova, valorizando teorias e métodos que embasam a prática educativa e assim, favorecer as transformações sociais. A curvatura da “vara”, estando direcionada mais para a Pedagogia Nova, estaria auxiliando a preservar as condições de domínio da classe dominante sobre a classe trabalhadora. O autor evidencia sua preocupação, nos argumentos que utiliza, em articular a proposta pedagógica com os interesses das camadas populares, a fim de proporcionar condições para modificar a sociedade.

Em outro momento, Saviani (1997) argumenta que a cientificidade do conhecimento precisa ser preservada e o acesso ao saber elaborado também, por serem fundamentais para que o processo de ensino não se torne precário. Assim, o acesso ao ensino será por meio de métodos que:

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (idem, p. 79)

Esses procedimentos preconizados pelo autor nos remetem às questões que dizem respeito ao ensino da Educação Física na escola, mais especificamente, às dispensas nas aulas deste componente curricular no Ensino Médio, foco deste estudo. O processo de aprendizagem que tem se estabelecido ao longo dos anos, privilegiando as práticas esportivas sem sistematizá-las, demonstra a precariedade deste ensino na escola, através do distanciamento dos estudantes no acesso ao

conhecimento, à cultura corporal, favorecendo a falta de importância dada a este conhecimento cultural, por parte dos estudantes na sua formação.

Neste sentido é preciso repensar a contribuição que o componente está tendo na manutenção de uma educação que privilegia a diferenças entre as classes sociais ao invés de proporcionar um desenvolvimento para a real emancipação do sujeito.

2 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Comentamos anteriormente sobre a autonomia das escolas na elaboração de seu PPP, conforme os preceitos previstos na Lei 9.394 (BRASIL, 1996) e que, para efetivar esses propósitos podem ser utilizados como parâmetro os PCN (BRASIL, 1999, p.84-85), vejamos o que está estabelecido no documento:

O exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda a instituição escolar. [...] A proposta pedagógica deve refletir o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos, para garantir tempos, espaços, situações de interação, formas de organização da aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, que promovam a aquisição dos conhecimentos, competências e valores previstos na lei, apresentados nestas diretrizes, e constantes da sua proposta pedagógica.

Neste sentido, visa assegurar legalmente as orientações básicas para a educação brasileira em todo o país, para que possam atender aos princípios capitalistas e ao mesmo tempo “dar a impressão” de contemplar as necessidades sociais. Nortear o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas de conhecimento, garantindo “igualdade ao conhecimento” básico de conteúdos a serem ministrados em todas as áreas e complementados por outros saberes regionais, que tenham relevância cultural ao local onde está inserida a instituição escolar, segundo a regulamentação legal. Leia-se nesta intenção, uma forma velada de acesso aos saberes escolares sem distinção de classes e de objetivos, procurando causar a sensação de que todos recebem a mesma formação cultural e em condições de oportunidades iguais, ocultando que o ensino vise o preparo de mão de obra “voltada para o trabalho”, visto que, alguns concluem os estudos de Ensino Médio e ingressam no mercado de trabalho, caso da classe trabalhadora. Aos demais, é “natural” que haja um melhor preparo, pois prosseguirão os estudos, para ocupar os postos de comando, terão maiores responsabilidades no processo produtivo. Portanto, é entendido como “natural” essa diferenciação de acesso ao saber elaborado na escola.

Para Lopes (2002), os PCN têm sua finalidade educacional voltada basicamente para inserção dos estudantes no mundo produtivo globalizado. A autora faz referência à expressão “educar é para a vida” (idem, p. 390) como “[...] uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de

sua dimensão cultural mais ampla”, demonstrando que a principal questão a ser assegurada é o preparo para o trabalho produtivo na sociedade contemporânea, deixando em segundo plano o conhecimento cultural a ser adquirido pelo indivíduo. De acordo com Frigotto (1989, p.85), o trabalho produtivo: “ao comprar ‘força de trabalho’, o capitalista não compra apenas o trabalho necessário à reprodução desta força de trabalho [...] o interesse do comprador de força de trabalho é o trabalho excedente, o sobre-trabalho”.

Assim, o valor excedente do trabalho assalariado que o empregador não paga ao trabalhador, gera como produto uma mercadoria de valor, que “extrai” do trabalhador não só a força de trabalho produtiva, como o lucro excedente do produto final, constituindo a mais-valia, uma forma de o capital manter a hegemonia e o lucro.

Por trabalho produtivo entende-se aquele trabalho assalariado, fragmentado, onde o indivíduo tem a força de trabalho como único poder de barganha no mercado de trabalho, e também, onde é possível a extração da mais-valia.

Nesta perspectiva, para uma sociedade de base capitalista não importa o quanto de conhecimento se adquire, mas o quanto esse conhecimento irá produzir em termos de lucro. A formação enquanto “ser cultural”, que conhece sua história e domina os saberes formais, para os trabalhadores pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, ficam submetidas às leis da sociedade capitalista.

Para Taffarel; Albuquerque (2011), negar o acesso aos instrumentos para produzir conhecimento na sociedade capitalista, por meio de uma educação/alienação, constitui uma das estratégias para manter a extração e acumulação do trabalho excedente, e, assim, garantir a hegemonia do capital.

Frigotto (1989) discute o tipo de saber que está sendo difundido no interior da escola pública, um saber precarizado que está a serviço da manutenção do capitalismo, da supremacia da classe burguesa, ao invés de capacitar, de possibilitar que a verdadeira função da escola seja cumprida: socializar o saber sistematizado. Neste sentido, a escola sustenta e fortalece cada vez mais as diferenças sociais, balizadas pelo acesso ao conhecimento elaborado às camadas sociais mais privilegiadas, ao selecionar quem entra e quem consegue permanecer nela.

Assim, em seu texto, a LDB (BRASIL, 1996) confere a cada instituição escolar a autonomia necessária para elaborar o seu PPP, com base nas orientações legais, agregando saberes que sejam significativos para cada comunidade escolar.

Entende-se que os conhecimentos próprios a um determinado local, também denominado de saberes regionais, seriam saberes complementares à formação dos cidadãos, à medida que fazem parte da cultura de um povo ou de um determinado local e, por esse motivo, adquirem um significado específico àquela situação, perdendo seu sentido, sua capacidade representativa em outras regiões. Com esse discurso, de forma legal a todos é dado o acesso à escola, na medida em que devem ser contempladas suas necessidades mais prementes. Mas, de forma velada, há diferentes mecanismos que irão contribuir para que aqueles que ingressam na escola possam permanecer nela, durante todo o processo de escolarização básico.

Frigotto (1989) questiona exatamente essa situação, de que adianta uma escola que reproduz a desigualdade de classes, que em suas palavras, “aparenta” educar, desenvolver o saber sistematizado? É neste ponto que reside à improdutividade da escola para a classe trabalhadora e a sua histórica produtividade ao capitalismo, por manter as condições que conservam as diferenças entre as classes sociais. Nesse debate, nos questionamos: que papel a educação está verdadeiramente desenvolvendo, contribuindo para diminuir as disparidades sociais ou, por meio de aparentes mudanças, contribuindo para a seletividade que nega o acesso ao saber sistematizado, que sempre esteve presente na escola? E a Educação Física, como está contribuindo para isto? Será que as condições em que está legitimada na escola, entre outras questões, por exemplo, a oferta das aulas no turno inverso, não estão contribuindo para essa improdutividade da escola? A improdutividade da escola, que o autor aponta, também pode residir na forma como a Educação Física se organiza na escola, com turno inverso de suas aulas que dificulta o acesso de todos a ela.

Saviani (1997) enfatiza essa necessidade de vincular educação e sociedade. Contemplar os saberes escolares “ditos formais”, que tradicionalmente fazem parte dos currículos de cada componente curricular, porém, complementando a aprendizagem por conhecimentos da cultura local, preservando-se a identidade cultural e assegurando o desenvolvimento intelectual, sem trazer prejuízos a nenhuma das partes. Defensor da escola pública como uma forma de ir contra a ideologia predominante, o autor procura evidenciar algumas necessidades das classes trabalhadoras. Por isto, considera importante a análise da prática

educacional sob ponto de vista político-social, de forma globalizada com o objetivo de organizar o pensamento sobre a ação.

Saviani (1991) ao preconizar o vínculo entre educação e sociedade, defende a busca de alternativa que articule o discurso e o agir, visando superar os limites de compreensão de teorias crítico-reprodutivistas: a educação como reprodução dos condicionantes sociais; articulando a proposta pedagógica com os interesses das camadas populares para transformação da sociedade. Para este fim, desde a elaboração do PPP em cada instituição escolar, terá de contar com procedimentos metodológicos que possibilitem percorrer os caminhos necessários para que essas intenções tomem forma e sejam concretizadas.

Ao longo da trajetória docente, através do convívio com adolescentes e por observações, percebemos que é uma fase de intensas transformações, a adolescência por si traz ao estudante do Ensino Médio inquietações próprias a essa faixa etária. Transformações físicas, sociais, psicológicas, culturais, um novo mundo que se apresenta diante de um sujeito que está consolidando sua personalidade, suas emoções, seus valores e conhecimentos. Durante todo o processo de desenvolvimento, sua capacidade de análise, também vai se ampliando e surgem alguns questionamentos acerca “do que aprende e para que aprende”? Também, passam a questionar a Educação Física escolar, sua contribuição e importância como área de conhecimento, na medida em que, nesta fase, os estudantes avaliam o que pretendem fazer no futuro, suas escolhas serão embasadas nas referências construídas dentro e fora da escola, ao longo desse percurso.

Esse menosprezo por parte dos estudantes em relação à Educação Física, enquanto área de conhecimento do currículo escolar, “não ocorre da noite para o dia”, visto que durante o Ensino Fundamental, a maioria dos estudantes refere-se a ela como um dos componentes curriculares de que mais gostam e têm prazer em participar. Mas, mesmo assim, é neste período que se começa a construir a situação encontrada no Ensino Médio, por meio de fatores como: a ausência de orientações aos estudantes durante as aulas, a falta de planejamento, entre outros. E diante desta situação ao longo do Ensino Fundamental, as vivências que foram ou não oportunizadas passam a servir de referências e parâmetros sobre a Educação Física escolar. Isso é o que verificamos ao longo da convivência com estudantes e os relatos que temos ouvido deles ao longo de 13 anos de exercício docente.

No Ensino Médio, o panorama encontrado é bem diferenciado, e manter o envolvimento dos estudantes com a Educação Física tem sido um constante desafio para a maioria dos educadores. Se no Ensino Fundamental os estudantes, geralmente, têm aulas dentro do turno regular e se envolvem com o componente por prazer, no Ensino Médio essa situação, em alguns casos, se transforma, a começar pela organização das aulas, que ocorrem em turno inverso e ocasionam gastos para as famílias pelos deslocamentos em dois turnos. Além da questão econômica, há outros interesses na vida dos estudantes, alguns iniciam cursos profissionalizantes em turno inverso, demonstrando a preocupação com o preparo para o mercado de trabalho e a situação econômica das famílias. Questões que, sem dúvida, concorrem para essa diferença de vínculo dos estudantes com a Educação Física do Ensino Fundamental para o Médio.

Sabemos da importância do professor refletir sobre a prática docente que desenvolve e concordamos com Freire, P. (1992), que postula a autorreflexão sobre a prática docente, a curiosidade, as experiências informais carregadas de significados, são espaços de aprendizagens que nos ensinam a aprender e a compreender tudo o que está envolvido no processo de aprendizagem humana, pois ao ensinar aprendemos e o estudante ao aprender, também ensina. Para Freire, P. (1992), o preparo científico do professor envolve não só o conhecimento de conteúdos, mas aprender a lidar com o diferente, expressando sua compreensão acerca dos fatos, as posições adotadas frente aos problemas, e através de sua compreensão, vislumbrar as possibilidades de intervir para modificar a realidade, numa relação com base no diálogo e no cuidado com o outro. Da mesma forma que consideramos fundamental todo esse preparo do professor, para desenvolver a prática educativa, sabemos também necessário o envolvimento de todos os setores que fazem parte desta “engrenagem” educacional.

Precisamos esclarecer que os problemas encontrados na Educação Física escolar não podem ser situados somente nos professores, pois entendemos que há todo um processo que, sem dúvida, contribui para gerar condições impróprias ao exercício docente. Entre algumas situações de condições impróprias, podemos exemplificar: a valorização por parte da direção das escolas e secretarias municipais e estaduais ao componente, nas reuniões em que são debatidas as necessidades do currículo escolar; os horários fora do turno normal de aulas, os espaços físicos e materiais impróprios às necessidades da área, ou, na maioria das vezes,

inadequados para os estudantes vivenciarem as atividades. Em geral, este é um cenário bastante comum em muitas escolas e secretarias, e quando há reuniões em que serão debatidos aspectos sobre o currículo escolar, a Educação Física não é chamada ao debate de questões que não estejam diretamente relacionadas à cultura corporal. Assim, pensamos ser necessária uma mudança do “olhar da escola” para a Educação Física, para que juntos possamos pensar alternativas que visem reverter esse afastamento dos estudantes. Por ser uma questão que faz parte do contexto educacional, necessita não só do envolvimento dos professores deste componente, que sofrem de forma imediata as consequências do problema, como da escola e secretarias para refletir sobre as questões.

Benedetti (2008) aborda algumas situações que contribuem para o afastamento do estudante nas aulas de Educação Física do Ensino Médio: a necessidade de auxiliar na renda familiar, de priorizar aprendizado/os estudos para o vestibular, a relevância do conhecimento, entre outras, que de forma direta ou indireta influenciam para que o estudante deixe de participar dessas aulas. Isto ocorre pelo fato de não encontrarem sentido no conhecimento abordado e/ou por não compreenderem onde aplicá-lo, visto que não entra diretamente no vestibular (foco principal de grande parte dos estudantes). Assim, suas atenções acabam se voltando totalmente para aquelas áreas onde identificam relevância no conhecimento. Os saberes que têm merecido as atenções dos estudantes são aqueles cobrados em vestibulares ou concursos, que possam lhes credenciar para ingressar no ensino superior ou para trabalhar. Apesar de isto já estar sendo repensado, há indícios¹¹ de que os conteúdos previstos para a Educação Física nos PCN (BRASIL, 1999) passem a fazer parte de exames avaliativos como o vestibular. Porém, precisamos atentar para o fato de que só isto não garantirá a importância do componente nas escolas e sim, ações realmente articuladas como o desenvolvimento do conhecimento enquanto cultura.

Arroyo (2002) questiona o espaço diferenciado que os saberes têm no currículo escolar, denominados por ele: “saberes fechados” (a serem absorvidos, por serem úteis ao pensamento neoliberal) e “saberes abertos” (envolve a pesquisa, o debate, a interação de ideias, em lugar da incorporação mecânica de conhecimentos). O

¹¹ Referem-se ao convite da universidade local, UFSM aos professores de Educação Física, representantes de escolas do Ensino Médio de Santa Maria, para debaterem sobre os conteúdos que abordam neste nível de ensino e quais deles poderiam fazer parte do exame de vestibular.

autor afirma que a escola passou a ser uma vivência humana pobre, através do empobrecimento dos conteúdos, da didática, da avaliação, e da própria formação dos mestres, chamando a atenção para o desinteresse dos estudantes, a falta de curiosidade, de vontade de aprender a ser, de ir além. Desinteresse que está relacionado à desumanização da docência, ou seja, ao distanciamento da condição humana, necessária à formação do cidadão e as condições de existência, a que os estudantes são submetidos desde a infância.

Neste sentido, o autor aponta alguns fatores presentes na estrutura escolar, que podem favorecer ou não o processo de “aprender a ser gente”: a estrutura seriada, a organização das turmas, a rigidez conteudista, a seletividade, as relações humanas, sociais e culturais. A escola e as ações docentes devem possibilitar diferentes condições de interação de saberes e significados, assim, não estaríamos reforçando as injustiças sociais. Conforme o autor, precisamos de uma “escola plural”, onde a docência esteja aberta à pluralidade de saberes, de aprendizagens, de dimensões do desenvolvimento humano, tanto da formação dos estudantes quanto dos educadores.

O empobrecimento dos conteúdos, da didática, da avaliação, citados por Arroyo (2002), diz respeito aos componentes do currículo de forma geral. Mas, talvez a diferença entre a Educação Física e os outros componentes curriculares esteja no fato destes estarem presentes em turno único de aulas e, em alguns casos, os conhecimentos, mesmo sem significados, são requeridos mais diretamente em situações como concursos e vestibular, sendo, por este motivo, aceitos por imposição aos estudantes. A aceitação se justifica, pelo fato destes conhecimentos, mesmo precários, porque carentes de significados, serem necessários ao ingresso no mundo do trabalho, conforme a lógica capitalista.

Na Educação Física, dentre os fatores que atualmente contribuem para aumentar o afastamento do estudante de suas aulas, os mais expressivos são: os conteúdos voltados para a prática de atividades desportivas, desprovidos de uma contextualização que proporcione agregar um conhecimento cultural; o turno inverso em que ocorrem as aulas; o ingresso no mercado de trabalho. Atraídos por oportunidades de estágios ofertados por programas do governo federal, destinados aos jovens aprendizes, e/ou por necessidades econômicas da família, somando-se ao entendimento de que os conhecimentos abordados na Educação Física não lhe causarão ônus, alguns estudantes ingressam no mercado de trabalho ainda durante

o processo de educação básica. O estudante, ao deparar-se com a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, que gera retorno financeiro, e escolher frequentar aulas em que são abordados conhecimentos desprovidos de significados, que não lhe farão falta para “concorrer no mercado de trabalho”, de acordo com a visão capitalista, onde os conhecimentos precisam ser funcionais, para atender as demandas do mercado de trabalho, acaba seduzido pela primeira opção. Com base nesses parâmetros, na escolha do estudante, certamente, irá pesar a relevância desses saberes na sua formação e a possibilidade de superar as dificuldades financeiras e ampliar a renda familiar.

Autores como Kuenzer (1988, 1989, 2002, 2007); Frigotto (1989,1998); Frigotto; Ciavatta (2002) e Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) abordam a relação entre educação e trabalho no Ensino Médio, auxiliando a compreensão de alguns fatores que permeiam a situação, na medida em que trazem à tona para reflexão, importantes aspectos que ocorrem no contexto escolar.

Para Kuenzer (1988, p.33): “[...] a escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações”. Ou seja, mesmo que as propostas curriculares estejam aquém das reais necessidades do mundo do trabalho, segundo a autora, ainda assim a escola é vista como local de acesso ao saber social e oportunidade de melhores condições de vida. Kuenzer (2007, p.12) defende o acesso ao conhecimento que possibilite aos alunos de Ensino Médio que vivem do trabalho: “[...] compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão”. O debate sobre o tipo de proposta pedagógica apropriada para atender as demandas desses estudantes é de suma importância, pois o saber elaborado possibilitará a compreensão das condições históricas, culturais e sociais que originaram as situações de exploração e exclusão das camadas menos favorecidas, no contexto educacional e na sociedade em geral. Sobre uma proposta para a Educação Física no Ensino Médio:

A cultura do corpo tem de ser entendida, portanto, como um dos espaços escolares importantes de desenvolvimento e aprimoramento da pessoa em sua totalidade. Cabe-lhe oferecer coordenadas concretas para a construção de um conjunto de práticas voltadas para o cuidado permanente com o corpo. E cabe-lhe também articular essas práticas com uma contínua

reflexão crítica sobre as múltiplas contradições que envolvem nosso corpo: a exploração de suas capacidades no trabalho, o conflito de gêneros, os impactos do ambiente físico e social sobre o corpo, o culto do padrão único de corpo, os tabus corporais, a mercantilização das atividades esportivas (idem, p. 121).

Essas proposições deixam claras as possibilidades de práticas educativas para além de atividades esportivas descontextualizadas, centradas na execução do movimento. Práticas que possam contemplar amplamente o potencial de conhecimento cultural de que a Educação Física dispõe. Propor diferentes interações, articular ideias a serem exploradas a partir do entendimento do corpo como força produtiva, nas questões relativas ao trabalho; o gênero e a visão social das diferenças atribuídas a homens e mulheres; os impactos físicos e sociais sobre o corpo ao longo da evolução da humanidade; o padrão de corpo imposto à sociedade; os tabus que estabelecem comportamentos; a exploração econômica das atividades esportivas voltadas exclusivamente para o lucro. Essas seriam algumas alternativas possíveis para o ensino deste componente curricular no Ensino Médio, que venha contribuir para a formação do sujeito enquanto cidadão, por proporcionar condições de aprendizado histórico, social e cultural dos conteúdos.

Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 73), ao abordar a relação entre educação básica de nível médio e trabalho, afirma que a ênfase no ensino básico, desde a década de 1980 tem sido direcionada para: “[...] as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade”. Conceitos amplamente difundidos entre educadores e sociedade em geral, pelo papel importante que a educação como prática social, representa para a economia, por mediar os processos produtivos, políticos, ideológicos e culturais. Uma educação que possibilite compreender noções básicas, o domínio de técnicas para operar e produzir “as parcelas” (pelas quais deve ser responsável no sistema de produção) do trabalho que desenvolve, da capacidade de adaptação, do treino, conforme as demandas de uma ideologia capitalista. Constituindo-se, conforme o autor, num “cidadão produtivo”, baseado nos princípios educativos defendidos, para que se mantenha a dualidade entre o ensino propedêutico (para as elites) e o profissionalizante (para a classe trabalhadora). Desta forma, o ensino propedêutico cumpre a função de propiciar uma educação geral que prepare os estudantes a darem sequência aos estudos, no ensino superior. E o ensino profissionalizante,

numa concepção de “educação mais enxuta”¹², tanto nos conteúdos quanto no tempo de formação, prepara de forma mais rápida a mão de obra necessária ao mercado de trabalho nas funções inicial e intermediária, a serem ocupadas pela classe trabalhadora, pois os postos de comando serão preenchidos por sujeitos mais preparados, que possuam curso superior.

Será que há diferença nas questões abordadas por Kuenzer e Frigotto, daquelas que levantamos no decorrer do texto, em relação aos problemas enfrentados pelas dispensas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio? Quando, desde o ingresso no Ensino Médio os estudantes já apresentam a preocupação com a necessidade de trabalhar em turno inverso ao de sua formação, gerando um dos motivos para solicitar a dispensa das aulas, ou quando os estudantes, concomitante ao Ensino Médio, ingressam em cursos profissionalizantes de curta duração, que possibilitam um preparo rápido e geram condições de “vender melhor”¹³ sua força de trabalho? O que dizer dessas questões? Será possível pensar numa proposta educacional sem considerá-las? Uma educação alheia às desigualdades sociais e que colabora para manter a ideologia dominante, realmente forma o sujeito? Assim, as situações que envolvem educação e trabalho no Ensino Médio não podem ser tratadas de forma isolada, precisam ser analisadas para criar possibilidades de intervenção que venham a contribuir para uma formação básica, em todos os componentes do currículo escolar. Uma formação sem diferenciação entre o grau de relevância dos saberes (português, matemática, química, artes, história, entre outros), em que todos os componentes do currículo estejam comprometidos com um processo de aprendizagem que realmente eduque para a emancipação, tanto do pensar quanto do agir dos sujeitos e que leve a diminuir as desigualdades sociais.

¹² Educação estruturada de forma a privilegiar os conteúdos necessários a uma formação básica e rápida para o trabalho, onde geralmente a carga horária dos componentes é reduzida e o tempo de formação também.

¹³ Significa que o estudante que dispõe de um currículo com cursos que complementam sua formação escolar, mesmo que ainda esteja na educação básica, período destinado a formação educacional geral, está em vantagem sobre aqueles que estejam cursando somente o Ensino Médio. Com isto, obtém vantagem num processo seletivo para uma vaga de trabalho ou estágio.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo visa compreender as relações entre o marco legal e os argumentos que sustentam os pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física. Assim, procura evidenciar quais fatos ocorreram ao longo do tempo, que possibilitaram o surgimento da questão estudada e que implicações trouxeram a sua práxis¹⁴ na escola.

A abordagem utilizada para realizar este estudo foi a pesquisa qualitativa descritiva. Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva visa estabelecer relações entre as variáveis do fenômeno a ser observado. Estas pesquisas, também, são utilizadas quando se propõem a pesquisar as opiniões, as atitudes e as crenças de um grupo.

Triviños (2007, p. 129) explica a pesquisa descritiva como:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão para a vida humana. (Grifos do autor).

Este tipo de estudo expressa a descrição de fatos e fenômenos que ocorrem na realidade, procurando evidenciar além do que é visível, a raiz do fato que está sob análise. Pois, “ver um fato” não representa o mesmo que enxergá-lo realmente. Esse “ver” significa apenas ter ciência de sua existência, mas “enxergá-lo” representa ir além, pensar sua estrutura, suas diferentes faces, investigar as bases que o alicerçam, as alterações pelas quais tenha passado e onde o fato repercute. Excede os limites da descrição do fenômeno tal como ele se apresenta e passa a desvendar todo o seu conteúdo, tudo o que possa constituir sua existência. Quando há relações entre variáveis, Triviños (2007) denomina o estudo como descritivo e correlacional. E quando há um aprofundamento na descrição de determinada realidade ou de um caso em particular, é definido como estudo de caso.

A base teórica do estudo está fundamentada no materialismo histórico dialético, pelo fato de nos propormos a investigar as questões relacionadas aos pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, fenômeno observado em uma escola pública de Santa Maria/RS e suas implicações nos contextos social,

¹⁴ Sánchez Gamboa (2010, p.5) sobre a práxis: “[...] implica uma relação dinâmica (processo) entre pensar e fazer entre a teoria e a prática. Essa relação dinâmica gera tensão dialética entre dois pólos ou pontos que se unem e se relacionam entre si”.

econômico, cultural e educacional dos estudantes. E desta forma, realizar uma análise deste fenômeno, que possibilite compreendê-lo em todas as suas faces e ao mesmo tempo, verificar quais relações apresenta com as questões mais amplas que fazem parte de nossa sociedade.

Baseados em Triviños (2007), dizemos que o materialismo histórico estuda a vida em sociedade, a forma como se constituiu a prática social dos homens em todo o processo de evolução histórica da humanidade. O materialismo histórico é defendido pelo autor, como meio de entender conceitos como: ser social, meios de produção, relações de produção, modos de produção, entre outros, citados como exemplos de dimensões passíveis de análise sob essa ótica. Ser social representa as relações que os homens, independente da consciência, estabelecem consigo, com os outros homens e com a natureza. Os meios de produção são definidos como todos os recursos utilizados pelo homem no intuito de construir os bens materiais. As relações de produção consistem nos vínculos que se estabelecem durante o processo produtivo. Os modos de produção são a base que determina os fenômenos históricos e sociais. Esses conceitos auxiliam a elucidar os aspectos que constituem um determinado fenômeno e sua época histórica, sem os quais seria difícil empreender qualquer análise social. Por este motivo os consideramos fundamentais para elucidar as questões presentes neste estudo.

Quanto ao materialismo dialético, Triviños (2007) explica que este visa evidenciar como a realidade (matéria) em movimento se transforma e como se reflete na consciência. Essa apreensão daquilo que é real se processa no pensamento. O materialismo dialético está baseado em três categorias: matéria (realidade), consciência (ideia, pensamento sobre a realidade) e prática social (propósito, finalidade de todo o conhecimento produzido: modificar a natureza e a vida social), que estão relacionadas com a unidade e, ao mesmo tempo com a contradição na compreensão da realidade. A realidade é o ponto de partida sobre o qual o problema a ser examinado, pensado. As ideias e os argumentos elaborados por meio deste exame formam as condições para a percepção da realidade ou do fenômeno. A contradição constitui a forma de compreender a realidade histórica em suas contradições e a tentativa de superá-las. Esse movimento de “contrários”, onde identidade e diferença presentes na realidade material (fenômeno observado) têm a mesma importância e geram as circunstâncias, é que possibilitam o desenvolvimento do pensamento mais elaborado sobre a realidade. No materialismo dialético a

argumentação em torno do fenômeno se dá ao mesmo tempo nas características e na distinção dos elementos que o compõe. Na mesma proporção em que é fundamental assinalar aquilo que lhe identifica, também é importante evidenciar aquilo que o diversifica. Por este motivo é denominado movimento de “contrários”.

Para Triviños (2007, p. 51), o materialismo histórico dialético procura “explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Assim, procura-se explicar o motivo, as razões das relações que se estabelecem, isto é, pensar o problema de forma contextualizada, considerando todos os acontecimentos que contribuíram para a atual situação, bem como, onde este se reflete. Como somos seres sociais e vivemos em sociedade, todos os acontecimentos implicam em modificações de maior ou menor estrutura, dependendo da dimensão em que ocorrem. A contextualização da realidade¹⁵ se dá nesta perspectiva, o conhecimento de determinado objeto de estudo está relacionado com a compreensão de uma época histórica, dos fatos que ocorrem e dos conhecimentos acumulados pelo homem até um dado momento, considerando que o pensamento humano está em constante processo de evolução.

Frigotto (2001) argumenta que esta teoria instrumentaliza o pensamento para a apreensão da multiplicidade de relações entre a realidade, o mundo e a vida. O homem em sua prática social transforma a natureza, o conhecimento é fruto de interações do pensamento onde há constante transformação. Essa transformação ocorre por meio do trabalho humano, considerado o elemento histórico que ao modificar a natureza, proporciona que o homem transforme a si mesmo, além de, segundo Frigotto (1989, p.186), originar as mudanças: “[...] mas também que a atividade prática dos homens é o ponto de partida do conhecimento e a categoria básica do processo de conscientização”. A base do conhecimento humano está no trabalho e nas relações que o produzem, analisando-os podemos compreender os processos de constituição da sociedade e também, os meios que possibilitaram a produção do conhecimento sobre tudo o que faz parte do mundo e da vida da humanidade.

Em González; Fensterseifer (2005), a ação transformadora do homem sobre a natureza é definida como um processo dialético, dinâmico de elucidação e explicação. Como método científico, o materialismo histórico dialético concebe a

¹⁵ Contextualização da realidade, entendida como um conjunto de circunstâncias que se relacionam direta ou indiretamente com o fenômeno estudado.

realidade de forma dinâmica. O processo de conhecimento é aqui entendido como um constante ir e vir entre as partes e o todo, para possibilitar o esclarecimento da essência de um fato observado na práxis. Sanchez Vasquez (2003) afirma que toda a prática requer uma crítica teórica, que é fundamental a conjugação entre teoria e prática, expressada pelo termo “direito e avesso de um mesmo pano”.

Para Taffarel; Teixeira; D’Agostini (2005), a Educação Física passa por uma crise epistemológica acentuada pelo abandono do materialismo histórico dialético, teoria que deveria servir de referência tanto para produzir conhecimento científico, quanto para as práticas educativas.

Desta forma, para conhecer a realidade sobre as dispensas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, fato observado na práxis de uma escola pública em Santa Maria/RS, realizamos um estudo de caso, que Triviños (2007, p. 133-134) assim define:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é a uma *unidade* que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e a abrangência da unidade.[...] Em segundo lugar, também, a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador.

Quando uma pesquisa qualitativa visa investigar um fenômeno específico, em um determinado local e considera toda sua história, as relações macro (o sujeito em relação: à sociedade, economia, educação e cultura) e microestruturais (o sujeito e suas necessidades, o que pensa e o meio onde vive) para análise do problema a ser estudado, caracterizam um estudo de caso, onde a complexidade da análise deverá ser proporcional ao aprofundamento do tema em estudo na pesquisa. Por este motivo, requer do pesquisador empenho criterioso para apreender com coerência e consistência as ideias obtidas no resultado do estudo.

Quanto aos métodos ou técnicas para que isto ocorra, Triviños (2007) indica como opções: a entrevista semiestruturada, aberta ou livre; o questionário aberto; a observação livre, o método clínico e o de análise de conteúdo, que possibilitam reunir as informações necessárias à conclusão do estudo.

Com relação à coleta de dados, Triviños (2007) afirma que os questionários, as entrevistas, entre outros meios, somente adquirem vida quando o pesquisador os incorpora a uma teoria. Portanto, podem ser utilizados em diferentes tipos de pesquisas. Mas, o autor chama a atenção para a pesquisa de cunho qualitativo,

afirmando que, se o pesquisador acredita ser importante a participação do sujeito no estudo, utilizará técnicas e métodos que valorizem aquele que fornece as informações.

De acordo com a propósito deste estudo, utilizamos como instrumentos para a coleta de dados: o questionário autoaplicado, a entrevista semiestruturada e a análise dos seguintes documentos, o PPP e os atestados apresentados para justificar as dispensas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, em uma escola pública de Santa Maria, RS.

Gil (1999) define questionário como uma técnica de investigação formada por questões apresentadas por escrito ao entrevistado, visando conhecer suas opiniões, expectativas, situações vivenciadas, seus sentimentos, interesses, entre outras possibilidades. Quando são apresentados por escrito, são chamados de questionários autoaplicados. Dentre algumas vantagens do questionário autoaplicado, destacamos que: possibilita atingir maior número de entrevistados, permite responder ao questionário quando for conveniente e sem qualquer influência da presença do pesquisador. Triviños (2007) considera que o questionário com questões abertas dê maior liberdade às respostas do participante na pesquisa, pelo fato de requererem argumentos e, por este motivo, tornam-se mais apropriados, em comparação àqueles que contêm questões fechadas, onde as respostas se restringem a afirmar ou negar uma situação.

Para Thiollent (1987), o questionário apresenta limites devido aos desvios e tendências que podem mascarar a essência do fato observado na interpretação de seus resultados. O autor acredita não haver garantias de neutralidade de valores e ideologia introjetados no investigador. Neste sentido, requer que as referências e os valores do sujeito sejam percebidos, e, mesmo assim, considera insuficiente, por entender que dependem da consciência do investigador e de sua relação com o investigado, entendido como “objeto” e “sujeito” do processo de pesquisa.

Quanto à entrevista semiestruturada, Molina Neto; Trivinõs (2004) acreditam que esta técnica permite definir algumas questões que o pesquisador julga importantes à pesquisa, ao mesmo tempo em que possibilita ao entrevistado abordar aspectos relevantes sobre o que pensa e, assim, contribuir ainda mais com o estudo. Quanto aos tipos de perguntas para a entrevista, optamos pelas explicativas que Triviños (2007, p.150-151) assim define: “Elas têm por objetivo, determinar as razões *imediatas* ou *mediatas* do fenômeno social. [...] A visão do contexto socioeconômico

nesta classe de questionamento não se refere exclusivamente ao mundo cultural circundante do sujeito [...]”. A entrevista semiestruturada requer atenção do pesquisador para perceber os significados e as explicações dos fenômenos, com o propósito de ir além do que está aparente e apreender a essência do que o entrevistado expressa.

Quanto aos documentos, utilizamos para fins do estudo: o PPP e os atestados que justificam as dispensas. Gil (1999) salienta que a utilização de fontes de documentos para a pesquisa possibilita conhecer o passado e verificar o processo de mudança social e cultural que se relacionam ao fenômeno a ser investigado. Assim, a análise documental oportuniza reconstituir o percurso histórico do fato a ser investigado cientificamente, além de compreender como se constituiu.

Para realizar a entrevista semiestruturada, definimos como critérios uma representação de cada um dos tipos de atestados que justificaram as dispensas das aulas de Educação Física e, também, os estudantes que responderam ao questionário com argumentos mais consistentes, que pudessem explicar os motivos pelos quais solicitaram a dispensa.

A investigação de todos os dados coletados durante a pesquisa está baseada na análise de conteúdo, do conjunto de informações reunidas no questionário, na entrevista, no PPP e nos atestados de dispensas. Bardin (2004, p. 37) conceitua análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Grifos do autor).

Através desta definição constatamos ser a análise de conteúdo uma reunião de técnicas que permitem extrair a essência das mensagens contidas nos meios utilizados para obter as informações necessárias à pesquisa. Portanto, esta análise mais aprofundada só é possível quando o investigador está cercado, não de um procedimento de coleta de dados, mas de técnicas que conduzem a análise para um nível de interpretação do conteúdo desses dados. Para Trivinõs (2007), a definição de Bardin sobre análise de conteúdo apresenta como peculiaridades: ser um meio de estudar o conteúdo das mensagens utilizadas nas comunicações entre os homens; possibilitar a “inferência”, com base nas informações contidas nas

mensagens; e ser um conjunto de técnicas. O autor acrescenta ainda, que é necessário haver “clareza teórica” por parte do pesquisador, a fim de que todas as técnicas reunidas para inferência (a dedução, a conclusão), sejam “devidamente” nutridas pelos conceitos básicos do aporte teórico escolhido pelo pesquisador.

Bardin (2004) apresenta três fases para a análise de conteúdo: pré-análise (envolve, principalmente, leituras e a organização do material a ser utilizado na pesquisa); exploração do material (sistematização do que foi definido para o estudo); e então, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (nesta etapa os dados adquirem significado e “valor”, por meio das informações e das relações destas com os objetivos do estudo, as descobertas obtidas na análise, com vistas a interpretar o emaranhado de ideias contidas no universo, ou melhor, nos limites do estudo proposto). Devemos considerar que esta última etapa contempla a fase mais trabalhosa do estudo, mas, também, o momento mais prazeroso para o pesquisador. Concordamos com Bardin (2004) que seja o momento onde o “sentido das coisas”, os nexos, os resultados propriamente ditos, trazem a seu alcance a possibilidade de compreender mais profundamente o problema que instigou sua curiosidade. Ou, de outro modo, podem suscitar novos estudos diante dos achados pelo pesquisador.

Desta forma, a trajetória que percorremos para chegar à conclusão deste estudo está alicerçada nas percepções dos estudantes (questionário e entrevista); nos documentos visitados (PPP e os atestados apresentados para a solicitação de dispensa nas aulas de Educação Física); nos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

4 CILON ROSA: SEIS DÉCADAS DE HISTÓRIA

A Escola Estadual de Ensino Médio (E.E.E.M.) Cilon Rosa foi fundada em 13/12/1945, com a denominação de “Escola Artesanal Dr. Cilon Rosa”. Em 26/08/45 iniciou suas atividades com cursos de corte e costura, rendas e bordados, com duração de dois anos. Em 1957, passou a Escola Industrial Cilon Rosa. Em 1963, passou a chamar-se Escola Técnica Industrial Cilon Rosa, em 1967, Colégio Industrial Cilon Rosa, em 1978 tornou-se Escola Estadual de 2º Grau Cilon Rosa e atualmente E.E.E.M. Cilon Rosa.

A escola estudada situa-se em uma região central de Santa Maria/RS, atua na formação básica de Ensino Médio, possuía até dezembro de 2010 um total de 1.448 estudantes matriculados. Os dados referentes a números de estudantes, professores e turmas, dizem respeito a dezembro de 2010, período em que foi realizado o levantamento, pois devemos considerar que a cada ano letivo e mesmo durante o transcurso de um ano, esses dados podem apresentar variações. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite; sendo que a maior concentração de estudantes está no diurno.

No diurno a escola está organizada da seguinte maneira: pela manhã, nove turmas de 3º ano, com 209 estudantes e quatorze turmas de 2º ano, com 367 estudantes; pela tarde, vinte e duas turmas de 1º ano, com 564 estudantes. No noturno, 308 estudantes matriculados, assim distribuídos: 81 estudantes em quatro turmas de 3º ano; 104 estudantes em quatro turmas de 2º ano e 206 estudantes em seis turmas de 1º ano. Até este período a escola possuía 120 professores (regentes e outros em setores) e 26 funcionários. Quanto à qualificação: 6 professores mestres, 57 professores especialistas e os demais graduados.

O perfil dos estudantes da escola é bem diversificado: estudantes do centro, bairros, periferia e meio rural, além daqueles que vêm de cidades próximas à Santa Maria (como exemplo: Formigueiro, São Pedro do Sul, Itaara, São Vicente do Sul). Os pais e estudantes justificam a procura pela escola pelo fato de ter um ensino de boa qualidade, que prepara os estudantes para o ingresso no ensino superior. Também, por “ter fama” de aprovar grande número de seus egressos no vestibular da UFSM, um dos mais concorridos na região central do estado, o que faz que a escola seja vista pela comunidade escolar como uma garantia de educação de melhor qualidade, pois entre as instituições estaduais de Ensino Médio, está entre

as que têm os melhores índices de aprovação na cidade. Esta é a imagem produzida pela escola na comunidade escolar.

Alguns estudantes são oriundos de escolas particulares, segundo relato dos próprios estudantes, as famílias consideram que em se tratando do Ensino Médio, neste caso em particular, é válido estudar nesta escola por seu histórico. Mesmo com todas as dificuldades comuns às escolas públicas, a instituição conta com os seguintes setores: laboratório de química, laboratório de informática (com equipamentos novos, sala ampla e climatizada, são aproximadamente vinte computadores), biblioteca, sala de vídeo, salão de eventos equipado com datashow e som, serviço de orientação educacional (S.O.E.), serviço de xerox (privatizado), cantina (privatizada), sala de professores, sala de professores de Educação Física, sala de ginástica e dança (com espelho, pesos, som, step - plataforma mais elevada utilizada em aulas que combinam movimentos de ginástica aeróbica e localizada - e colchonetes), uma pequena quadra, pátio amplo com estacionamento para professores e funcionários.

As aulas de Educação Física são desenvolvidas por dez professores (sendo um professor de 40h e nove professoras de 20h cada), cinco são docentes em duas escolas, uma professora exerce a docência em outra escola e em uma universidade particular, quatro professores são docentes somente nesta escola. Uma das professoras atua com trabalho voluntário em um hospital, e também, na cruz vermelha.

Quanto à qualificação: duas professoras mestres; uma é mestranda; cinco são especialistas, sendo que dois professores possuem duas especializações e duas são graduadas.

A Educação Física na escola estudada está organizada em forma de clubes (modalidades esportivas que visam o aprofundar os conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, isto sem vislumbrar o rendimento ou treinamento desportivo) para os estudantes do diurno, no turno inverso, com 3h/aula e no noturno, em sala de aula, com ginástica laboral, 2h/aula. A escolha pela organização em forma de clubes se deve a uma melhor adequação entre número de professores e de estudantes em cada turma, também, devido à escola não possuir espaço físico suficiente para as aulas deste componente curricular.

No diurno são ofertados para os estudantes de 1º ano: os clubes de voleibol, basquetebol, handebol, ginástica, todos com turmas mistas e futsal com turmas

separadas por gênero; para os estudantes de 2º e 3º anos são disponibilizadas todas essas opções, além da dança de salão. Os procedimentos metodológicos desenvolvidos nos clubes são definidos a critério de cada professor, contanto que: os conteúdos a serem abordados contemplem um núcleo comum e também os conhecimentos específicos da modalidade do clube e, ainda, sejam oportunizados no mínimo três processos avaliativos aos estudantes. O núcleo comum é definido como um conjunto de temas a serem trabalhados em todos os clubes, como exemplo: a história da Educação Física, importância de atividades físicas, benefícios dos exercícios físicos, objetivo e importância do aquecimento e alongamento nas aulas, desvios posturais e outros que sejam de interesse dos estudantes.

A escola possui uma quadra pequena e uma sala de ginástica e dança que não comportam o número de estudantes da escola nesses espaços físicos. Como a maioria dos espaços físicos utilizados para as aulas estão fora do espaço escolar e pelo fato do professor permanecer a maior parte de sua carga horária distante da escola, há um horário de “plantão” para cada professor atender pais e estudantes, esclarecer dúvidas e resolver questões pertinentes à Educação Física.

São utilizados alguns espaços cedidos pela comunidade escolar: quadra de um ginásio municipal (com restrição de horários), situado atrás da escola; Vila Militar, que possui uma quadra de voleibol e outra para handebol e futsal, situada a uma quadra da escola e em alguns anos letivos (conforme a disponibilidade) o Corpo de Bombeiros cede alguns horários em seu ginásio poliesportivo, distante aproximadamente cinco quadras da escola. Assim são desenvolvidas as atividades nas aulas de Educação Física. Para as aulas e avaliações que envolvem espaços diferenciados das quadras é necessário agendar previamente uma sala de aula, o salão de eventos e datashow (que são utilizados por toda escola e algumas vezes pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que se situa ao lado da escola), laboratório de informática e sala de vídeo, pois são espaços e material utilizado por toda a escola.

No diurno, aqueles estudantes que têm carteira de trabalho assinada (inciso I); contrato de trabalho oriundo de programas do Governo Federal ou Estadual, como Jovem Aprendiz ou Primeiro Emprego; ou prole (inciso VI), estão amparados pela Lei 10.793 (DOU de 01/12/2003) e, portanto, têm a prática de Educação Física facultativa, mas em sua totalidade, aqueles que se encontram nestas situações ficam dispensados deste componente curricular. Mediante apresentação de cópia

desses documentos à escola. A dispensa por prole requer atestado médico, comprovando a gestação ou cópia da certidão de nascimento do filho da estudante. Conforme exposto na introdução do estudo, a Lei 10.793/03 (DOU, de 01/12/2003), que alterou a redação do Art. 26 § 3º, definindo a partir desta data o que segue:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto– Lei nº.1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – vetado;

VI – que tenha prole.

Aos estudantes que trabalham informalmente, sem contrato ou Carteira de Trabalho Assinados, a escola fornece um documento que deve ser preenchido e assinado pelo empregador, atestando que o estudante cumpre jornada de trabalho em turno inverso às aulas da escola (turno em que são desenvolvidas as aulas de Educação Física) e, por esse motivo, não pode frequentá-las. O documento deve conter carimbo CNPJ da empresa ou assinatura reconhecida em cartório. Sendo, neste caso, a dispensa por atestado de trabalho informal.

Outra situação bastante comum na escola são os estudantes que residem em locais de difícil acesso, onde há poucos horários de ônibus para a cidade e não há outra opção de escola de Ensino Médio mais próximo à sua residência, como as localidades de: Pau-a-Pique, São Valentim, Passo da Barca, Lageadinho, Boca do Monte, Pau Fincado, Santa Flora e Passo da Laranjeira. Nesta condição, o estudante apresenta uma declaração dos pais ou do subprefeito do distrito, quando houver, e junto desta o comprovante de residência (conta de água ou luz).

Nesses casos, trabalho informal e difícil acesso, os estudantes ficam dispensados das aulas em turno inverso, porém, realizam uma avaliação trimestral, com base em conteúdos específicos da área e temas transversais, elaborada pelo grupo de professores. Para a entrega destes dois tipos de atestados são estipulados prazos de entrega (geralmente até 30 dias antes do término do trimestre), para que sejam organizadas as atas de registro onde o estudante é formalmente avisado

sobre dia e horário específicos, que deverá realizar avaliação trimestral e o material de estudo, que fica disponível no xerox da escola.

Há também, o clube de atestados médicos que, assim como os demais clubes, têm 3h/aula no turno inverso, criado para oportunizar aos estudantes com atestados que tenham período superior a trinta dias e que não possam realizar atividades físicas, não precisem ficar afastados das aulas de Educação Física. Os estudantes que têm este tipo de atestado devem frequentar aulas de Educação Física com dinâmicas em que as vivências envolvam somente atividades de estudos, pesquisas, debates e seminários. Neste caso, o estudante permanece por período indicado pelo médico e depois retorna para o clube em que estava inserido. Devido ao fato de cada estudante ficar afastado por um período específico, todas as atividades pensadas para essas aulas precisam ser planejadas para cada caso em particular, pelo período em que o estudante permanece na turma, pois o grupo varia bastante durante o ano letivo.

Os estudantes, que não se enquadram em nenhuma das situações de dispensas total ou parcial, devem escolher no início de cada ano letivo um dos clubes ofertados na Educação Física.

Para a realização deste estudo contamos com a participação de estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, dispensados das aulas de Educação Física, durante o ano letivo de 2010, em uma escola pública de Santa Maria, RS. O total de dispensados neste período foi de 226 estudantes, todos foram abordados para participarem do estudo, entretanto, 92 estudantes aceitaram participar e responder ao questionário, composto por questões abertas, durante o período de avaliações no último trimestre do ano letivo de 2010.

Os 92 estudantes que participaram do estudo receberam esclarecimentos¹⁶ sobre o objetivo geral, a importância deste estudo e sua contribuição para melhor compreender a realidade da Educação Física escolar. Também foram esclarecidos que os dados de identidade do participante estariam preservados para efeitos de publicação e o período de realização da pesquisa. Após aceitarem participar de livre e espontânea vontade, lhes foi entregue o termo de consentimento, com as instruções para seu preenchimento, e o questionário. A dificuldade inicial residia em

¹⁶ Os esclarecimentos sobre o estudo dizem respeito ao termo de livre consentimento e ao questionário, que foram entregues aos estudantes e consta no Apêndice A e Apêndice B. Da mesma forma ocorreu com os estudantes entrevistados, que constituíram uma representação dos tipos de dispensas apresentadas.

como abordar todos os estudantes dispensados no ano de 2010, num prazo de tempo tão exíguo, tendo em vista que, para ter acesso ao total de dispensados dessas aulas, era necessário aguardar o prazo final para entrega dos atestados, marcado para o final do mês de outubro, e então, proceder ao trabalho de campo.

A coleta de dados, através dos questionários foi realizada durante o período de uma semana. Devido às avaliações finais, o dia marcado para os estudantes dispensados da Educação Física realizarem avaliação, reuniria boa parte deles, tanto no turno da manhã (3º e 2º anos), quanto no turno da tarde (1º ano). Assim, os estudantes foram abordados e receberam o questionário antes do início da avaliação. No princípio, pensamos que abordá-los antes de realizarem a avaliação não seria apropriado, pois o abalo emocional¹⁷ poderia intervir, devido ao período que antecederia a avaliação. No entanto, a aceitação dos estudantes foi bastante positiva, pois se propuseram a levar para casa, responder e entregar os termos de consentimentos e questionários, em até uma semana. Todos os estudantes que não compareceram à avaliação neste dia e aqueles dispensados totalmente¹⁸ das aulas de Educação Física, foram abordados para participarem do estudo ao longo da mesma semana. Utilizamos o mesmo procedimento para todos os participantes, e ao longo do prazo, a maioria dos 92 estudantes procurou pela pesquisadora na escola, e espontaneamente devolveu os termos de consentimento assinados e os questionários respondidos, sem que fosse preciso requisitá-los.

Para as entrevistas contamos com uma representação desses dispensados. Realizamos as entrevistas em 2011, a localização dos dispensados matriculados a serem entrevistados foi relativamente fácil, porém aqueles que concluíram o Ensino Médio ou que não frequentam mais a escola tornaram-se mais difíceis de localizar. No entanto, a maioria concedeu as entrevistas, à exceção de um estudante que negou sua participação nesta etapa do estudo. Antes de concederem a entrevista, aos estudantes foi esclarecido qual o motivo de terem sido novamente requisitados: complementar as informações prestadas sobre o fato de serem dispensados das aulas de Educação Física, responder às questões semiestruturadas e sempre que possível, ir além da pergunta, expressando exatamente o que pensam sobre o assunto.

¹⁷ Refere-se ao estado emocional dos estudantes antes de realizarem uma avaliação escolar e às possíveis reações que pudessem interferir na abordagem realizada pela pesquisadora, ao solicitar que respondessem a um questionário sobre as dispensas nas aulas de Educação Física.

¹⁸ Conforme o exposto sobre a dispensa parcial ou total das aulas de Educação Física, nesta escola.

5 CAMINHOS E IDENTIDADES DAS DISPENSAS

O documento que rege o desenvolvimento da escola Cilon Rosa, o PPP e os atestados que justificam as dispensas nas aulas de Educação Física são fundamentais por conterem informações sobre o funcionamento da instituição e sobre os dispensados, para que possamos fazer as pontes entre o que dizem os documentos, os estudantes e a realidade que se apresenta.

As instituições escolares devem ter neste documento a expressão de ideias que possam traduzir o que pensam sobre educação, homem e sociedade. Para a escola Cilon Rosa, o documento visa demonstrar os objetivos e as necessidades desta comunidade, os avanços e entraves pelos quais passou, sem desconsiderar sua história. Reconhece que a fragmentação prática, a organização curricular e o trabalho interdisciplinar ainda não foram totalmente superados. O perfil conservador ainda preservado nesta escola tem sido reforçado pela comunidade escolar que espera da instituição o preparo para ENEM e vestibular. Apesar de reconhecer-se ainda conservadora, é consciente da necessidade de trilhar caminhos que possibilitem avançar no ensino que desenvolve. À medida que novos rumos e reformulações se fazem necessárias, atualiza-se o PPP.

A imagem produzida na comunidade pela escola se constituiu ao longo de sua trajetória, compreendemos que modificar o processo de ensino implicaria mexer com as estruturas, com as vaidades, pois é reconhecida como local de preparo para o ensino superior. Como traçar novos caminhos sem perder essa identidade? E os conteúdos seriam desenvolvidos com que objetivos? Certamente provocaria questionamentos sobre o desenvolvimento do ensino e resistência às mudanças, tanto por parte dos professores, como por parte de estudantes. Para Arroyo (2002, p. 173-175) a elaboração do PPP: “[...] provoca embates, resistências, [...] inovar as lógicas e as estruturas do sistema escolar afeta as relações de trabalho, a propriedade de cada área e disciplina o domínio de nossos tempos, a propriedade de nossos espaços [...]”.

Porém, ainda que seja conservadora, há a intenção de que o trabalho pedagógico nela realizado esteja voltado para o desenvolvimento social e de conhecimentos que permita ao estudante relacionar o saber construído pela humanidade, com o cotidiano em que vive. Assim, essa forma de pensar a educação pode ser um indício de uma proposta de ensino que contemple o conhecimento

produzido e sistematizado, não para esta ou aquela situação em particular, como é o caso das provas do ENEM e vestibular, mas o ensino como apropriação de saber enquanto cultura. O ensino que possibilita entender a realidade, a história socialmente produzida e gera a capacidade de pensar e agir com autonomia, que prepara o sujeito para a vida. Acreditamos que desta forma seja possível contemplar diferentes dimensões: o trabalho, a educação e a cidadania do estudante.

O ensino que prepara para o vestibular e ENEM restringe os conteúdos para um determinado fim, enquanto o ensino que procura promover o conhecimento como “ferramenta” para a vida é amplo, cheio de possibilidades, porque traz condições do estudante participar em diferentes âmbitos, pela apropriação de saberes. Possibilita realizar “a leitura da realidade” por meio da cultura, do conhecimento sistematizado e não apenas de parcelas deste, que inviabilizam ver o todo e favorecem a fragmentação, a precarização dos saberes. Não é o preparo para isto ou aquilo, não precisa ser uma coisa ou outra. É preciso esclarecer para a comunidade, que tem esse ver voltado somente para “ensino para o vestibular e ENEM”, que ao promover apropriação dos conhecimentos universais acumulados historicamente pela humanidade e de forma mais plural, traz a possibilidade de um ensino que tenha como atribuição o preparo para a vida, em todas as suas nuances, em diversas situações, além do preparo para a vida produtiva.

A escola Cilon Rosa tem a concepção de homem baseado nos princípios de cidadania, responsabilidade e autonomia intelectual, com base em valores como: honestidade, fraternidade, solidariedade, comprometimento, consciência ecológica, respeito e amor ao próximo, que constituem um cidadão crítico, criativo e agente transformador da sociedade, a fim de torná-la mais justa e menos desigual. Quanto às finalidades, a escola visa preparar para a vida, a cidadania consciente dos direitos e deveres sociais e, por meio de conhecimentos sistematizados, possa transformá-la num futuro melhor para si e para a sociedade.

Para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), o ensino médio integrado exige formação sob os eixos: trabalho, ciência e cultura, e para que isto aconteça é necessário problematizar as situações para compreender a realidade; explicitar teorias e conceitos para compreender o que foi estudado no campo da ciência; situar os conceitos como conhecimento que possa ser recriado e, a partir dessas relações, pensar a estrutura dos componentes e das práticas educativas na escola.

Ao longo de seis décadas a escola Cilon Rosa procura acompanhar a realidade que permeia a sociedade, atenta às transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais, por considerá-las elementos importantes que fazem parte do entendimento dos conteúdos a serem desenvolvidos na prática educativa e que se relacionam com o cotidiano. Da mesma forma que compreender os avanços tecnológicos, científicos, as questões ambientais e o processo de globalização, também são importantes, pois constituem o trabalho que consolidou sua tradição em prol da formação de Ensino Médio de estudantes do município e oriundos de cidades próximas à Santa Maria, que procuram vaga nesta instituição.

Quanto à tendência pedagógica adotada, não há consenso na escola, embora boa parte dos professores aborde o conhecimento a partir da realidade do aprendiz, na tendência crítico-social dos conteúdos, baseado na reflexão e no debate.

Saviani (1997) observa que os conteúdos precisam ser vistos como necessidade social e pessoal, sua aprendizagem deve servir de instrumento para as mudanças sociais. Assim, o ensino deve privilegiar a aquisição de cultura, de elementos que permitam ao sujeito pensar e agir na sociedade, de forma a ser capaz de compreender suas interfaces e realizar suas escolhas. Para isto, são essenciais o diálogo e as relações que se estabelecem durante o processo educativo para que o aprendiz seja, ao mesmo tempo, agente transformador na sociedade. Estas condições favorecem que aflore o seu senso crítico, a consciência sobre as diferenças sociais e a compreensão dos acontecimentos históricos que teceram a realidade atual e, acima de tudo, permitem visualizar de que forma sua intervenção como sujeito pode contribuir para modificar essa sociedade desigual. Desta forma, são fundamentais a liberdade de pensamento e a ação consciente, pois dificultam que haja manipulação de seus interesses. Sua participação na sociedade acontece por meio da compreensão dos significados de ações que ocorrem em diferentes âmbitos, consegue perceber que uma decisão não está isolada, haverá repercussão em outros elementos, que poderão atingir em maior ou menor proporção outros acontecimentos sociais.

Neste sentido, a educação modifica a maneira de sujeito pensar e “ver” o mundo. Aquela “leitura” da realidade, antes baseada em conhecimentos iniciais fruto apenas de suas vivências, passa por um processo de transformação em que a compreensão inicial e geral do funcionamento das coisas é ampliada pelo saber formal. Nestas condições, o caminho trilhado pelo aprendiz para chegar à universidade ou em outra

direção será percorrido com melhor preparo. Acreditamos que seja mais significativo o ensino visto sob este prisma, pelo fato de haver preparo para que possa enfrentar as diferentes situações da vida, que não se restringem a prestar prova para o vestibular ou concurso.

Sobre os planos de estudos, são organizados e reavaliados periodicamente pelos professores de cada componente, refletem o planejamento por área do conhecimento. Os planos de trabalho são responsabilidade dos professores de cada ano de ensino, elaborados em conjunto conforme o período escolar e o tempo disponível para que o processo de aprendizagem se efetive. Há projetos desenvolvidos pela escola, que objetivam complementar e aprofundar o trabalho realizado em sala de aula, e quando interdisciplinar, visam conscientizar e incentivar a busca por melhor qualidade de vida. Esses projetos são entregues no início do ano letivo, para que sejam avaliados pela equipe diretiva da escola e após, pela equipe pedagógica da 8ª CRE. Os professores dinamizadores do projeto têm carga horária prevista, dentro do seu regime de trabalho para desenvolvê-lo.

A respeito da interdisciplinaridade, Libâneo (1994) explica que significa a organização de diferentes campos do conhecimento para discutir e analisar um tema, o que permite compreender melhor a realidade em diferentes faces e não de forma fragmentada. Requer, por parte do professor, entender que há relações entre os saberes e que uma atitude interdisciplinar será necessária para que haja a prática educativa nesta direção.

A cultura afro-brasileira também está contemplada na prática educativa desta escola, devido à sua importante contribuição, que auxiliou a constituir a sociedade neste país. Conforme a Lei 10.639 (DOU, 09/01/2003), a história e cultura afro-brasileira devem ser abordadas, para que os estudantes conheçam a contribuição do negro nas áreas social, econômica e política relacionada à história do Brasil, a luta, a cultura e o negro na formação da sociedade nacional. A escola procura trabalhar a diversidade étnica e sua relação com o processo de formação da sociedade brasileira para promover a superação da discriminação.

A escola prevê, em seu regimento escolar, que todos os procedimentos adotados no processo educativo passem por avaliações trimestrais, realizadas em três períodos ao longo do ano letivo, sendo que o I e II trimestres valem 3,0 e o III vale 4,0. Para aprovação, o estudante deverá atingir média anual igual ou acima de 6,0 pontos e, quando a pontuação mínima não for atingida, terá direito a estudos

adicionais, que visam sua recuperação. A avaliação classifica se o estudante atingiu ou não os objetivos previstos no processo de ensino, através de notas obtidas por meio de atividades desenvolvidas pelos professores, de acordo com a Legislação vigente. No 3º ano o estudante que não obtiver êxito em um componente curricular e tenha atingido média final 4,0 poderá refazê-lo no ano seguinte. Neste caso, o estudante só cursa uma disciplina. Os critérios avaliativos devem ser combinados entre professores e estudantes e oportunizados, no mínimo, três instrumentos por trimestre. Neste sentido, estudantes com dispensa parcial, trabalho informal e difícil acesso não estão contemplados por este critério, realizam somente uma avaliação trimestral, conforme foi detalhado no item sobre a caracterização da escola.

O conselho de classe é o momento de avaliação das atividades desenvolvidas na prática educativa. Realizado de forma participativa, através do debate sobre a trajetória dos estudantes ao longo do ano letivo, os avanços que obteve e as dificuldades enfrentadas. Professores e funcionários são avaliados anualmente, através de uma comissão de profissionais eleita pelo grupo.

Situações que envolvam adaptações de estudantes vindos de outras instituições ocorrem através de análise da matriz curricular da escola de origem, e quando necessário, realizam-se atividades presenciais em turno oposto para suprir lacunas de aprendizagem nos currículos e viabilizar que o estudante acompanhe o processo de ensino sem qualquer prejuízo. Da mesma forma, prevê a recuperação de frequência para os que estejam privados de presenciar as aulas (como exemplo: cirurgias, doenças contagiosas), conforme as normativas legais. Também são previstas aulas de reforço em turno oposto, ao longo do ano letivo, para aqueles que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Estudantes com necessidades especiais são atendidos pela escola, embora faltem profissionais especializados nesta área e espaços físicos adequados para promover sua mobilidade. Apesar dessas dificuldades, o trabalho pedagógico é realizado sem diferenciação, assegurando que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao ensino, porém há um olhar especial ao analisar os resultados obtidos por esses estudantes no processo educativo, procurando respeitar o ritmo, os limites, os avanços e conquistas em cada situação que se apresenta, sob acompanhamento do Serviço de Orientação Educacional (SOE).

Quanto aos espaços para encontros, ocorrem reuniões administrativo-pedagógicas realizadas por coordenadores pedagógicos e/ou pela Direção da

escola, uma vez por semana, previstas no calendário anual. Nestas reuniões, com duração de 1h, realizam-se planejamentos, discussões, avaliação do trabalho, entre outros. Além destas, há um Seminário de Formação, promovido anualmente, destinado à formação continuada da comunidade escolar, para discutir temas referentes à prática educativa e que envolvam a educação. O Seminário ocorre através de palestras, oficinas e debates com a participação de profissionais de Instituições de Ensino Superior situadas na cidade e de profissionais de diferentes áreas, que socializam seus saberes com o propósito de qualificar a educação.

Quanto às representações, a escola conta com Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Grêmio Estudantil. O Conselho Escolar, conforme o regimento tem atribuições deliberativas e fiscalizadoras nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Composto por representantes da comunidade escolar, conforme as definições da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), o mesmo constitui-se num espaço privilegiado de discussões, negociação e encaminhamento das demandas educacionais e visa promover a participação social e a gestão democrática. A gestão escolar é realizada por processo que envolve diálogo democrático e representativo dos segmentos e, também, participação coletiva para tomada de decisões, integrando a comunidade escolar em encontros periódicos para debates, planejamentos, definição de normas, sistematizações e avaliações sob os aspectos educativo, administrativo e financeiro da escola.

Formado por representantes dos segmentos da comunidade escolar, o CPM é eleito de forma democrática e visa integrar família, escola e comunidade, para unificar esforços e racionalizar ações que contribuam para a formação integral do sujeito. O Grêmio Estudantil, é constituído por representação de estudantes que, em conjunto com a equipe diretiva da escola, procura colaborar com sugestões, consultas e reivindicações deste segmento e também, através da mobilização dos estudantes, promoverem melhorias no ensino público.

A escola, por ter perfil de preparar e orientar os estudantes na busca pela continuidade de estudos através de cursos pós-médio e/ou ensino superior, mantém parcerias com instituições formadoras (públicas ou privadas), entre estas a UFSM. Estas parcerias ocorrem por meio de pesquisas, estágios e atividades de integração.

Sobre a Educação Física, o PPP descreve em detalhes os motivos que levam o componente a ser organizado em forma de clubes, no turno oposto e a necessidade

da maioria das aulas ocorrerem em locais fora da escola, cedidos pela comunidade escolar. Conforme explicamos no item que aborda as características da escola.

Observamos que o PPP apresenta intenções que visam promover uma educação que preserve a identidade da escola, construída ao longo de décadas e, por outro lado, percebe que a contemporaneidade requer um ensino que prepare para superar as desigualdades sociais e participar da sociedade como sujeito consciente. Porém, para superar essas desigualdades e tornar-se participativo e consciente, são necessárias mudanças neste ensino. Trata-se de um processo que exige desacomodar os conceitos, os “quintais” de cada área e promover um pensar mais coletivo sobre o ensino e a importância dos saberes sistematizados para esses estudantes ainda em formação básica.

Além do PPP, analisamos o teor das justificativas que os estudantes apresentaram para obter dispensa da Educação Física, no intuito de compreender o que expressam esses documentos. Porém, antes, trataremos as informações sobre o número de dispensados e os tipos de atestados. Ao final do ano letivo de 2010, o total de dispensados dessas aulas na escola era de 226, no entanto, contamos com o universo de 92 participantes que aceitaram contribuir com o estudo. Os tipos de dispensas solicitadas foram: difícil acesso, atestado médico, trabalho informal, prole, Carteira Assinada, Programa Jovem Aprendiz e curso profissionalizante.

Para melhor detalhar, utilizamos a tab. 1 para apresentar os motivos pelos quais havia 226 estudantes dispensados das aulas, conforme os tipos de dispensa e o ano em que cursam o Ensino Médio e, a tab. 2 para expor os 92 participantes do estudo, sob os mesmos critérios.

Tabela 1 – Dados referentes ao número total de estudantes dispensados durante o ano letivo de 2010, ordenados por tipo de dispensa e ano em que cursam o Ensino Médio na escola.

| TIPOS DE DISPENSAS | 3º ANO | 2º ANO | 1º ANO | TOTAL |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Prole | - | 1 | 2 | 3 |
| Carteira Assinada | 9 | 4 | 2 | 15 |
| Programa Jovem Aprendiz | 6 | 4 | 1 | 11 |
| Curso Profissionalizante | 4 | 3 | 5 | 12 |
| Trabalho Informal | 52 | 50 | 19 | 121 |
| Difícil Acesso | 5 | 17 | 17 | 39 |
| Atestado Médico | 5 | 7 | 13 | 25 |
| Total de Dispensados | 81 | 86 | 59 | 226 |

Esses dados evidenciam o aumento progressivo na demanda por dispensas durante os três anos de ensino e o trabalho informal, como o principal motivo apresentado pelos estudantes para não frequentarem as aulas de Educação Física.

Tabela 2 – Dados dos 92 estudantes participantes do estudo, distribuídos conforme o tipo de dispensa e o ano em que cursam o Ensino Médio.

| TIPOS DE DISPENSAS | 3º ANO | 2º ANO | 1º ANO | TOTAL |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Prole | - | - | 1 | 1 |
| Carteira Assinada | 2 | 3 | - | 5 |
| Programa Jovem Aprendiz | - | 1 | - | 1 |
| Curso Profissionalizante | 1 | - | 1 | 2 |
| Trabalho Informal | 23 | 14 | 11 | 48 |
| Difícil Acesso | 1 | 11 | 16 | 28 |
| Atestado Médico | - | 3 | 4 | 7 |
| Total de Dispensados | 27 | 32 | 33 | 92 |

As informações da tab. 2 demonstram que, de forma geral, todos os tipos de dispensa apresentados na escola Cilon Rosa estão representados no estudo, embora a maioria das justificativas esteja no trabalho informal, poucos daqueles que trabalham dispõem de Carteira Assinada e em alguns casos há menos participantes, como: prole, Programa Jovem Aprendiz e curso profissionalizante.

Os estudantes vinculados ao trabalho informal desenvolvem funções de babás, ajudantes, atendentes no comércio em geral, e também, atividades temporárias em eventos que ocorrem na cidade, como a Feira da Indústria e Comércio de Santa Maria, que acontece no último trimestre todos os anos. Aqueles que têm a Carteira Assinada ou que fazem parte do Programa Jovem Aprendiz desenvolvem suas atividades no atendimento ao público em repartições públicas ou privadas, no comércio em geral e em escritórios. Estudantes que apresentam atestados de difícil acesso, por residirem distantes da escola, em zonas rurais, têm este tipo de justificativa desde seu ingresso na escola, e boa parte permanece nesta condição até a conclusão do Ensino Médio. Em algumas situações, isto se modifica quando o estudante começa a trabalhar ou a família passa a residir na zona urbana. Se o estudante começar a trabalhar, deve informar à escola e solicitar o tipo de dispensa apropriado à sua condição.

Para cada tipo de justificativa há uma forma de comprovar a necessidade em obter a dispensa das aulas de Educação Física. Assim, descrevemos que informações foram prestadas à escola, a começar pelas dispensas que apresentam maior volume de informações e, por isto foram detalhadas na tab. 3, permitindo que sejam mais bem visualizadas.

Tabela 3 – Informações referentes à dispensa por Carteira Assinada, curso profissionalizante, Programa Jovem Aprendiz e trabalho informal, com dados sobre a função desempenhada, local, dias da semana e hora trabalhados, a forma como comprovou sua condição e o período em que a escola foi informada.

| TIPOS DE DISPENSA | FUNÇÃO | LOCAL | DIAS DA SEMANA | HORA | FORMA DE COMPROVAR | PERÍODO |
|----------------------------|----------------|-----------------|------------------|---------------|-----------------------------|---------------|
| Carteira Trabalho Assinada | atendente 3 | comércio 4 | segunda/ | 4h | cópia da | I trimestre |
| | vendedor 1 | escritório 1 | sábado | todos | carteira de | 2 |
| | secretária 1 | | todos | | trabalho | II trimestre |
| | | | | | todos | 3 |
| Curso Profissionalizante | aprendiz | SENAC 1 | segunda/ | 4h | cópia contrato | I trimestre |
| | administrativo | EMAI 1 | sexta 2 | (2) | do curso 1 | 1 |
| | 1 | | | | relatório do | II trimestre |
| | Industrial 1 | | | | diretor 1 | 1 |
| Programa Jovem Aprendiz | secretária 1 | órgão público 1 | segunda/ sexta 1 | 4h (1) | cópia contrato de estágio 1 | I trimestre 1 |
| Trabalho Informal | atendente 14 | academia 1 | segunda/ | 5h30 | em cartório por | I trimestre |
| | auxiliar 9 | comércio 23 | sábado | (3) | empregador 12 | 22 |
| | babá 9 | construção 2 | 11 | 5h | em cartório | II trimestre |
| | caixa 2 | escritório 3 | segunda/ | (5) | pelos pais 7 | 20 |
| | cuidadora 1 | eventos 1 | sexta 35 | 4h30 | em cartório por | III |
| | monitor 1 | farmácia 2 | segunda/ | (8) | parente 7 | trimestre 6 |
| | montador 1 | instituição 1 | quinta 1 | 4h | CNPJ do | |
| | secretária 4 | lancheira 2 | terça/ | (28) | empregador 13 | |
| | serviços | reciclagem 1 | sexta 1 | 3h30 | CNPJ empresa | |
| | gerais 7 | residência 11 | | (2) | dos pais 7 | |
| | | salão beleza 1 | | 3h | CNPJ empresa | |
| | | | (1) | de parentes 2 | | |
| | | | 2h45 | | | |
| | | | (1) | | | |

Ao observarmos a tab. 3 constatamos algumas características presentes nos tipos de justificativas: a maioria dos estudantes que tem a Carteira Assinada desempenha a função de atendente no comércio, com jornada semanal de segunda a sábado por 4h diárias e solicitaram dispensa nos dois primeiros trimestres letivos. O curso profissionalizante de aprendizagem administrativa, realizado em instituição nacional e o curso industrial, realizado em instituição municipal, são organizados da mesma forma, ambos com duração semanal de 4h diárias, comprovados no primeiro caso, através de cópia de contrato e, no segundo caso, por relatório do diretor da instituição, entregue nos primeiros trimestres. O Programa Jovem Aprendiz, comprovado por meio de cópia do contrato de estágio do estudante em órgão público, na função de secretária com duração semanal de 4h diárias, foi informado à escola no I trimestre.

Quanto ao trabalho informal, há algumas peculiaridades: a comprovação da atividade que o estudante desenvolve deve ser, através de documento assinado pelo empregador (que em alguns casos, verificamos serem pais ou parente do estudante), e autenticado pelo CNPJ de empresa ou firmados em cartório, atestando a veracidade das informações. Outra peculiaridade é a variação no número de horas e jornada semanal trabalhada, apesar da maioria exercer as atividades entre 4h30min e 4h diárias na semana. Entre as funções mais desempenhadas por esses dispensados estão: atendente, auxiliar e babá, e, quanto aos locais de trabalho, os que mais aparecem são o comércio e residências. Boa parte dessas dispensas foi informada à escola entre o I e o II trimestre.

Ao analisarmos esses dados, constatamos diferenças entre trabalho informal, Carteira Assinada, Programa Jovem Aprendiz e curso profissionalizante. No primeiro caso, o número de horas e dias trabalhados é bastante diversificado, as funções requerem conhecimentos básicos e, em grande parte, estão no setor de comercialização de produtos ou de prestação de serviços. Nos demais casos, os dias e as horas trabalhadas, independente da função desempenhada, são regulamentados conforme o local de trabalho, que em geral, está regido por Leis trabalhistas, fazendo que haja normas mais homogêneas no desempenho destas funções. Enquanto no trabalho informal, observamos que a regulamentação está baseada em acordos mais específicos, que dependem do tipo de trabalho e do empregador que contrata os serviços.

Para comprovar a dispensa por prole, foi entregue à escola um laudo médico, no II trimestre, assinado por um obstetra, atestando a gestação da estudante.

Os documentos que atestam difícil acesso devem ser comprovados de duas formas, conforme normas da escola: apresentar declaração do subprefeito do distrito (algumas localidades têm subprefeituras), caso de 18 estudantes que declararam desta forma a necessidade de dispensa; ou a declaração redigida pelos pais, anexada de comprovante de endereço (conta de água, luz ou telefone), como fizeram 10 estudantes que residem onde não há subprefeitura. No total, foram entregues 20 documentos no I trimestre e 8 no II trimestre.

Quanto ao teor das informações que constam nos atestados médicos: 4 estudantes apresentaram problemas respiratórios, conforme descrição do laudo médico; 2 estudantes por problemas traumatológicos especificados por especialista na área; e 1 por cuidar da mãe com problemas psiquiátricos. Neste caso, em particular, foi apresentado o laudo do psiquiatra, descrevendo o quadro clínico da mãe do estudante, os cuidados necessários e o período desse tratamento. Quanto ao período em que foram apresentados os atestados: 3 no I trimestre e 4 no II trimestre. O período de permanência no atestado variou conforme o problema de saúde: para 5 estudantes teve duração de todo o ano letivo, 1 estudante permaneceu oito meses e 1, durante seis meses.

5.1 As dispensas na voz dos estudantes

As informações reveladas pelo questionário ajudam a complementar o que foi encontrado nos documentos do item anterior.

Quando os dispensados foram questionados sobre os tipos de dispensa que já haviam solicitado nas aulas de Educação Física e em que período do ano isto ocorreu, os estudantes mencionaram todos os tipos de dispensa descritos na tab. 2. Quanto ao período pelo qual estiveram dispensados, as respostas foram: desde o ensino fundamental; a partir do Ensino Médio no II ou III trimestre; a partir do 2º ano, no II ou III trimestre e os demais durante todo o ano letivo em vigor.

As justificativas indicam que, em alguns casos, as dispensas foram solicitadas desde o ensino fundamental e o estudante praticamente não teve aulas de Educação Física durante sua formação escolar. Em outros casos, os dispensados deixaram de participar dessas aulas ao ingressarem no Ensino Médio ou, ao longo

deste. Estas informações contêm elementos importantes para serem debatidos, tais como: a distância entre escola e residência ampliada pelos horários restritos de transportes, os recursos econômicos para prover os deslocamentos em dois turnos, o tempo para outras atividades relativas a cursos profissionalizantes e cursos preparatórios ao ensino superior, ambos muito procurados pelos estudantes.

A distância entre residência e escola, para aqueles que moram no meio rural já constitui um empecilho para sua formação educacional, pois dependem de transporte que, em geral, é disponibilizado em horários específicos que restringem seu deslocamento para atividades que estejam organizadas fora do turno de aulas. Assim, questões básicas, como pesquisas solicitadas pelos professores, podem se constituir numa dificuldade para esses estudantes, tendo em vista que a maioria dessas localidades não dispõe de acesso digital e sequer bibliotecas. Percebemos que o difícil acesso dos estudantes que moram em localidades rurais, proporciona uma educação precária em primeiro lugar por não terem condições de frequentar as aulas de Educação Física, em segundo lugar por não terem meios de complementar sua aprendizagem, em situações que requerem pesquisa, leituras para aprofundar o conhecimento. Pelo fato dessas atividades, tanto de Educação Física quanto dos demais componentes estarem vinculadas ao turno inverso de aulas. Como exemplo, o dispensado mencionou: “[...] este é o primeiro ano que não posso vir para a educação física” (estudante um, 1º ano).

Sobre os demais tipos de dispensa, o trabalho informal, Carteira de Trabalho Assinada e os cursos profissionalizantes constituem as justificativas mais apresentadas no Ensino Médio, como atesta o relato de um dispensado sobre quais os tipos de dispensa já utilizou: “Atestado de trabalho, 1º e 2º ano (2009 e 2010)” (estudante dois, 2º ano).

Para boa parte dos estudantes, as preocupações com a qualificação e a realização de cursos profissionalizantes ocorrem desde o ingresso no Ensino Médio: “Na primeira série do ensino médio, tive dispensa para fazer um curso na área de informática, oferecido pelo Colégio Politécnico (UFSM) e na terceira série, dispensa por estar trabalhando. Fiz apenas o I trimestre, em ambos os anos de aula” (estudante três, 3º ano). Este estudante fez apenas um trimestre dos três anos do Ensino Médio, pois esses cursos profissionalizantes, em geral, têm a duração de seis meses a um ano e, após esse período, são encaminhados para estágio. Por este motivo são bastante procurados, pois garantem o ensejo de aprender uma

atividade e ter experiência de trabalho. Muitos estudantes veem nesta oportunidade ou no Programa Jovem Aprendiz a forma mais garantida de ingresso no mercado produtivo.

O Programa Jovem Aprendiz foi regulamentado pela Lei 10.097 de 19/12/00 (BRASIL, 2000):

Art. 428 – Contrato de Aprendizagem é o contrato de trabalho, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar a maior de quatorze e menor de 18 anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.

Esses contratos têm duração máxima de vinte e quatro meses, onde o estudante trabalha 20h semanais e até 4h diárias, em turno inverso ao de aulas. A vigência do estágio está condicionada à matrícula e aproveitamento escolar do estudante que não pode reprovar, nem trancar a matrícula ou interromper seus estudos. Os contratos de estágios são firmados entre o estudante, a parte concedente do estágio (responsável pela supervisão do estagiário) e a instituição de ensino, com o professor que acompanha esse aprendiz. Cada estabelecimento deve ter entre seus contratados no mínimo de cinco e no máximo quinze por cento de aprendizes entre seus contratados. Além destas condições, há restrições quanto às atividades que o menor de idade pode executar. As atividades noturnas ou que envolvam risco, perigo e que sejam insalubres ou exercidas fora do local de trabalho (por exemplo, serviços de pagamentos ou entregas de mercadorias) constituem proibições aos trabalhadores menores de idade, da mesma forma que fazer horas extras e compensar jornada de trabalho.

Os estudantes que têm a Carteira de Trabalho e Previdência Social Assinada também estão sob as restrições quanto ao limite de 4h de trabalho diárias e funções a serem desenvolvidas, por serem menores de idade. O que não ocorre com o trabalho informal, pois nesta condição há um acordo entre o estudante e o empregador, que firmam regras básicas referentes à função, horas e dias de trabalho, remuneração, geralmente, com consentimento dos pais. Da mesma forma, nesses casos, não há informações referentes a outros direitos do estudante trabalhador, pois não consta o período em que o contrato de trabalho terá vigor.

As dispensas ocasionadas por atestado médico constituem um volume menor de justificativas entre os estudantes em relação às dispensas por trabalho informal ou

não. Nestes casos, as justificativas médicas para não frequentarem aulas de Educação Física, em geral, ocorrem por estudantes que são dispensados por doenças respiratórias, devido ao fato de não haver locais cobertos para o desenvolvimento dessas aulas. Por este e outros motivos já explicados anteriormente, foi adotado o clube de atestados médicos, para atender aos estudantes que ficam dispensados ao longo do ano letivo ou por períodos específicos, por razões como: recuperação de cirurgias, tratamentos, entre outros motivos, que impossibilitem sua participação nas aulas de Educação Física por períodos superiores a trinta dias.

5.2 As aulas e as possibilidades de interações

Ao serem questionados se gostariam de estar frequentando as aulas de Educação Física na escola, as respostas foram bastante diversificadas. Dentre aqueles que gostariam de frequentá-las, as justificativas eram: pela melhora psicológica¹⁹ e do condicionamento físico; pelo prazer e bem-estar; por gostar de praticar esportes, ginástica, jogos; pela interação com os colegas; pelo sedentarismo; por ser saudável e relaxante; por ter aulas interessantes, por sua importância e pelo aprendizado de novos conhecimentos; por visualizar a Educação Física como oportunidade; para melhorar seu rendimento escolar; por considerar mais fácil a avaliação nos clubes e, uma gestante respondeu que gostaria de poder realizar outras atividades na escola.

A partir do exposto consideramos que os estudantes ao atribuírem às aulas de Educação Física: melhora psicológica, prazer, bem-estar, relaxamento e melhora no rendimento escolar, evidenciam os benefícios e a descontração que sentem durante as atividades. Há aqueles para os quais as aulas de Educação Física remetem a atividades prazerosas, que demonstram o quanto as experiências vivenciadas ao longo da educação básica, foram positivas.

Como as lembranças desse estudante: “[...] era uma aula que eu sentia prazer de fazer as atividades” (estudante quatro, 3º ano). Outros atribuem ao componente curricular, certa responsabilidade em proporcionar-lhes aprendizados aprazíveis e

¹⁹ A expressão utilizada por alguns estudantes, para justificar a disposição em participar das aulas de Educação Física, para eles tem um significado bastante peculiar, que pode ser traduzido como o “alívio” das tensões causadas pelo acúmulo de conteúdos a que estão submetidos nas atividades escolares.

em condições diferenciadas da organização em sala de aula, que normalmente vivenciam. As atividades que, em geral, são estruturadas de forma diferente daquela convencional, onde os estudantes ficam sentados ordenados em filas, proporcionam descontração, dizem que conseguem interagir melhor com os colegas. “Porque eu gostava do que eu fazia, é algo que me fazia bem, tanto fisicamente quanto psicologicamente” (estudante cinco, 3º ano).

O gosto por praticar esportes, ginástica e jogos, viver uma vida menos sedentária e mais saudável, também a melhora no condicionamento físico, em alguns casos é atribuído por ser a única atividade física que realizam. Como expressa o dispensado que tem como preferência de atividade a ginástica: “Sim, as de ginástica. Adoro fazer ginástica” (estudante seis, 2º ano). Outro estudante afirma que, pelo fato de ser sedentário, sente falta dessas aulas: “Antes de ser dispensado era única atividade física que eu fazia” (estudante sete, 3º ano).

Alguns veem as aulas de Educação Física como oportunidade, o que acreditamos ser uma visão relacionada diretamente à condição de descoberta de talentos esportivos. As práticas esportivas são o argumento da maioria daqueles que gostariam de estar frequentando as aulas do componente, como expressa esse dispensado: “Gostaria, pois gosto muito de praticar esportes, já ganhei medalhas no futebol de salão e de campo” (estudante oito, 1º ano). Principalmente entre os estudantes que durante o Ensino Fundamental costumavam participar de competições esportivas, promovidas pela escola ou mesmo pela SE – Secretaria da Educação, como as competições do JERGS – Jogos Escolares do RS.

Como fatores que motivam o gosto pelas aulas de Educação Física foram indicadas: a importância do componente curricular, o aprendizado de novos conhecimentos e aulas consideradas interessantes.

A necessidade de outras atividades na escola, para atender os casos diferenciados, como de gestantes, que durante este período têm restrições para realizar as atividades, situação lembrada pela estudante que gostaria de participar das aulas: “No momento não, pois estou quase no fim da gravidez. Mas se eu pudesse fazer outro tipo de exercício sim” (estudante nove, 1º ano).

A avaliação²⁰ desenvolvida durante as aulas é considerada, por alguns, mais acessível em relação à avaliação que os estudantes com atestados parciais realizam

²⁰ Essa é uma questão que não foi diretamente tratada neste estudo, que merece ser examinada por englobar todo o processo de aprendizagem.

(trabalho informal e difícil acesso), pelo volume de conteúdos²¹ a serem estudados para avaliação trimestral. Como afirma o estudante que gostaria de frequentar as aulas: “Gostaria, pois as provas trimestrais dificultam para estudarmos, pois os polígrafos são muito extensos” (estudante dez, 2º ano).

Para outros estudantes, as aulas de Educação Física podem trazer benefícios para além daqueles relacionados às atividades práticas e que, geralmente, são mais lembrados: “Sim. Acho que iria me ajudar até mesmo nas outras atividades” (estudante onze, 1º ano).

Conforme os relatos, o turno inverso dificulta o acesso dos estudantes, tanto por questões econômicas, quanto de tempo dispensado a outras atividades: “Se não fosse em turno inverso sim, eu acho importante a prática de Educação Física” (estudante doze, 2º ano).

Entre os estudantes que alegaram não gostar de frequentar as aulas, os motivos foram: por não fazer falta ou diferença em sua vida, considerar perda de tempo, brincadeira a Educação Física; preferir ir à academia ou trabalhar na profissão escolhida; por terem como preocupações as questões que caem no vestibular e estudos de outras disciplinas; por serem aulas somente com jogos, sem apresentarem novidades e em turno inverso; pela falta de material e condições físicas do local; pela má vontade de alguns professores em dar aula; por traumas, auxílio a familiares e pela avaliação.

Alguns estudantes são responsáveis por cuidar de familiares (irmãos menores, avós, mãe) para que os pais ou responsáveis por eles trabalhem, e também, em casos de doença. “[...] tenho que cuidar da minha mãe que possui problemas de saúde. Por não ter com quem deixá-la, sendo que ela não pode ficar sozinha” (estudante treze, 2º ano). O estudante assume certas responsabilidades para que os pais trabalhem, quando na família não há quem possa cuidar de um doente ou dos irmãos menores. “[...] minha tia precisa de ajuda para cuidar de minha avó doente” (estudante quatorze, 3º ano).

Nessas condições, o acesso a outras atividades, ou mesmo às aulas de Educação Física, tornam-se inviáveis. Situação comum na escola, quando pais ou responsáveis pelos estudantes são chamados a esclarecer sobre a ausência nas

²¹ Os conteúdos para os estudantes dispensados estão organizados em um polígrafo para estudantes do 1º ano e outro para 2º e 3º anos, disponibilizados pelo professor responsável do clube de atestado médico, no xerox da escola, em cada um dos três trimestres em que são realizadas as avaliações.

aulas, as famílias relatam que, quando há este tipo de necessidade, o membro da família que pode auxiliar é o estudante, por dispor do turno inverso livre, mesmo que, ao matricularem os filhos na escola, tenham ciência de que as aulas de Educação Física ocorrem em turno diferente dos demais componentes.

Há estudantes que consideram a Educação Física perda de tempo, componente desnecessário que não faz falta ou diferença em suas vidas. Para esses, o tempo das aulas pode ser aproveitado em outras atividades e inclusive para ir à academia de ginástica: “Na realidade não, pois prefiro ir à academia” (estudante quinze, 1º ano). Para este estudante, as atividades que desenvolve na academia de ginástica são uma forma de compensar as aulas de Educação Física na escola, por considerá-las aulas iguais.

A dificuldade do estudante para estabelecer diferença entre o conhecimento abordado na Educação Física escolar e a prática de atividade física desenvolvida em outros espaços, com outras abordagens e objetivos, talvez possa se justificar, em algumas situações, pelo fato das atividades tanto escolares quanto aquelas desenvolvidas em outros espaços serem centradas no fazer, onde a execução de atividades esteja desprovida da compreensão sobre este fazer, e esvaziada de sentido, acaba promovendo o agir de forma não consciente, que configura apenas a execução de atividades e não o aprendizado sobre elas. O aprendizado sobre este fazer é o que diferencia a mera execução de atividades, do ensino a ser promovido nessas aulas no âmbito escolar. Neste sentido, a falta de acesso ao conhecimento enquanto cultura durante as aulas que teve podem ter sido determinantes para estudante estabelecer este tipo de comparação, sem distinguir que as aulas do componente na escola, como prática educativa e as atividades físicas desenvolvidas em outros ambientes, tenham outros propósitos a serem atingidos, entre os quais, por exemplo, o lazer e o condicionamento físico.

A preocupação com o trabalho e o ingresso no ensino superior são situações presentes no cotidiano de alguns estudantes e estão diretamente relacionados às questões econômicas e sociais e também, com o fato de não gostarem das aulas de Educação Física como os relatos: “Não, eu prefiro trabalhar porque no que eu trabalho é a profissão que quero seguir” (estudante dezesseis, 2º ano).

O trabalho e o vestibular ocupam posições privilegiadas no interesse dos estudantes que não gostam das aulas do componente: “Não. Não sinto vontade e acho que eu deveria me preocupar com as matérias que caem no vestibular”

(estudante dezessete, 3º ano). O estudante ao expressar sua preocupação com o vestibular deixa claro que diferencia sua atenção entre os saberes que compõem a grade do currículo escolar. Arroyo (2002) fala dessa diferença entre os saberes que são abordados nas escolas e do quanto essa dissociação, entre conhecimentos igualmente importantes, por serem carregados de significados e culturas, empobrecem a vivência escolar dos estudantes e acabam reforçando ainda mais as injustiças sociais.

A relação com as práticas esportivas, a saúde e o bem-estar, o aprendizado de novos conhecimentos ou a falta destes, a contribuição no rendimento escolar, foram expressões utilizadas para manifestarem o que pensam acerca do componente. Vinculam a Educação Física à saúde, como responsável pelo bem-estar físico, social e psicológico da sociedade; e de desenvolvimento de habilidades.

Rodrigues; Darido (2008), em estudo que trata sobre as dimensões dos conteúdos nas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, dizem que, apesar da busca por diferentes propostas de ensino, ainda é bastante forte o modelo recreacionista e o modelo esportivista na escola. No primeiro, o professor se exime da ação educativa e apenas entrega a bola aos estudantes. No segundo, são desenvolvidos os quatro esportes tradicionais baseados, conforme os autores, no saber-fazer, onde se fortalece a dimensão procedimental e se desconsidera por completo, ou pouco se valoriza, a dimensão conceitual (sobre a importância no entendimento do “fazer”) e atitudinal (sobre as relações estabelecidas neste “fazer”) dos conteúdos para o ensino. Ressaltamos que em parte concordamos com os autores, pois no primeiro caso, a nosso ver, as atividades recreativas têm propósitos que ultrapassam a esfera da ação, talvez fosse apropriado outro nome para o modelo de prática educativa ao qual se referem.

Benedetti (2008), ao apresentar a situação econômica, o foco no aprendizado para ingressar no ensino superior e a relevância dos conhecimentos abordados na Educação Física do Ensino Médio, como algumas das situações que contribuem para o afastamento dos estudantes nestas aulas, através de estudo realizado em uma escola técnica federal, demonstra que os problemas que levam a esse afastamento são bastante semelhantes aos que ocorrem nesta escola pública estadual. Alguns atribuem à Educação Física um tempo que pode ser aproveitado em outras atividades, nos estudos para o vestibular e dos demais componentes do currículo escolar.

Assim, o “foco” no aprendizado/estudos para ingressar no ensino superior, preenche o turno inverso (período que em geral as aulas de Educação Física são desenvolvidas), com atividades voltadas para este fim, os cursos preparatórios para o vestibular. Os estudantes se reportam a relevância do conhecimento abordado nas aulas de Educação Física como fruto de vivências desportivas, de atividades praticadas, cujo significado e importância se reservam ao momento em que elas ocorrem, devido ao fato de não serem tratadas como conhecimento cultural. Enquanto os demais saberes abordados na escola proporcionam aprendizado e por este motivo são mais importantes, quando comparados aos conteúdos das aulas de Educação Física. Vivências centradas no “fazer sem compreender”, na mera execução de movimentos sem compreender o que está fazendo, para que, quais implicações serão geradas? Em suma, “é o fazer por fazer”, movimentos mecanizados onde o estudante simplesmente repete o que lhe foi apresentado, visando qualificar o seu desempenho. Um processo onde o entendimento sobre o que está sendo realizado não é considerado importante valoriza-se que o estudante “aprenda a executá-lo com habilidade”, sendo esse o resultado esperado.

Darido; Galvão; Ferreira; Fiorin (1999) questionam essa concepção centrada nas práticas esportivas, por entender que o componente curricular pode contemplar outras propostas, e declara que parece haver um consenso entre os pesquisadores sobre a Educação Física no Ensino Médio: “[...] deveria privilegiar o conhecimento ‘teórico’, no sentido de fornecer elementos para garantir a autonomia e reflexão do aluno quanto à cultura corporal de movimento [...]” (idem, p. 140). Neste sentido, a apreensão durante o processo de aprendizagem precisa se dar também em outras dimensões: conceitual e atitudinal, igualmente importantes.

O valor do conhecimento, na perspectiva esportivista, tem sua essência no fato de realizar o movimento de forma habilidosa, práticas muito comuns ainda hoje e que, de certa forma, possibilitam entender o valor que a Educação Física representa na formação dos estudantes de educação básica, especialmente no Ensino Médio. Na escola em questão, apesar de haver práticas educativas onde os professores procuram introduzir outros conteúdos além do esporte e da forma como tem sido abordado, diante do contexto atual, são iniciativas ainda pouco expressivas.

5.3 A problemática do turno na voz dos dispensados

Quando questionado aos dispensados se gostariam que as aulas de Educação Física fossem no mesmo turno das demais, aqueles que responderam sim apresentaram como motivo: diminuir gastos com passagens devido à distância da residência; permitir o acesso e integração de todos; proporcionar descontração e calma à turma; facilitar outras atividades e o estudo das demais disciplinas; considerar a Educação Física igual aos demais componentes do currículo; outros por avaliar que o turno integral seria benéfico se tivessem chuveiro e assistência aos estudantes.

Para grande parte dos estudantes o turno integral permitiria o acesso de todos às aulas. “Sim, evitaria a ausência de muitos alunos que não podem frequentar as aulas por ser no turno oposto” (estudante sete, 3º ano). Outros estudantes lembraram a integração e descontração proporcionadas por essas aulas, como momento onde podem se expressar melhor e, também, interagir com colegas de outras turmas. As turmas para as aulas de Educação Física são organizadas conforme o ano que cursam o Ensino Médio e o clube escolhido, e estão formadas por estudantes de diferentes turmas que compõem o turno regular. Por este motivo há a integração com colegas de outras turmas, que segundo eles é propiciada no recreio ou durante essas aulas.

Os gastos com passagens constituíram um dos principais argumentos de estudantes que preferem um turno de aulas para todos os componentes: “Sim [...] não gastaria tanta passagem, não só eu, mas conheço pessoas que não tem condições de ir e vir da Educação Física toda semana” (estudante dezoito, 2º ano). A condição econômica é um fator que interfere na presença dos estudantes em ambos os turnos de aulas, torna-se mais difícil quando o deslocamento for para assistir a uma aula apenas. “[...] Não é meu caso, mas sei que quem usa transporte gasta com passagens” (estudante três, 3º ano).

Há estudantes para os quais não se trata de gostar ou não que as aulas de Educação Física sejam no mesmo turno das demais e sim das condições: “Depende, se o colégio tivesse chuveiro, e toda assistência para os alunos sim, seria legal, senão não” (estudante dezenove, 3º ano). A infraestrutura para o desenvolvimento das aulas é tão importante quanto à escolha dos conteúdos. Colocar o componente curricular dentro do turno de aulas requer adequação da

escola com espaços para acomodar todos os estudantes, pois a condição de saírem da escola para ocupar espaços cedidos pela comunidade, não permitiria a saída e o retorno dos estudantes em tempo tão exíguo, como ocorre atualmente, além de outras questões que precisam ser pensadas para que o espaço das aulas de Educação Física dentro do turno seja garantido e produtivo, no que tange ao acesso do estudante à cultura.

Aqueles que não gostariam das aulas no mesmo turno justificaram: a Educação Física tomaria tempo das demais disciplinas para vencer conteúdos, como este dispensado: “Não, pois o horário seria mais apertado e algumas matérias seriam deixadas de lado” (estudante vinte, 3º ano); outros alegaram que pela higiene e cansaço para as outras aulas, deve permanecer separada das demais: “Não, é constrangedor você suar e ter que ir para uma sala de aula com mais colegas” (estudante vinte e um, 2º ano).

Para esses estudantes seria prejudicial aos outros componentes do currículo a Educação Física ficar no mesmo turno. “Não, acho que prejudicaria outras matérias” (estudante vinte e dois, 2º ano). Avaliam que diminuiria o tempo para outros componentes e a atenção para outras aulas: “Não. Até porque ficaria suado, e cansado para as outras aulas” (estudante vinte e três, 2º ano).

Darido; Galvão; Ferreira; Fiorin (1999) apresentam algumas características encontradas em estudo realizado sobre a Educação Física no Ensino Médio em escolas públicas da rede estadual de São Paulo: evasão dos estudantes que trabalham e são amparados pelas dispensas nestas aulas, tanto no diurno quanto do noturno; desvalorização deste componente perante os demais do currículo, ocasionadas pelo vestibular e facilidades em obter a dispensa; o turno inverso de aulas e, em grande parte, a repetição dos programas de ensino fundamental no Ensino Médio; poucas experiências da maioria dos estudantes em relação ao componente, em geral, negativas.

Assim, com base nos fatores citados por Benedetti e Darido, podemos constatar que a realidade encontrada na escola que estudamos, em alguns aspectos, coincide com as realidades encontradas pelos autores em outros locais, e demonstram a necessidade de repensar nossas práticas e a estrutura organizacional da Educação Física. Para Rosa; Krug (2010), a estrutura organizacional precisa ser revista para atender as necessidades de: espaços físicos apropriados para as aulas, que possam acomodar os estudantes dentro do espaço escolar, sem que precisem dar aulas em

lugares fora da escola; inserir as aulas de Educação Física no mesmo turno dos demais componentes do currículo, garantindo o acesso de todos; entre outros.

Os argumentos utilizados pelos estudantes evidenciam que, se a Educação Física estivesse dentro do turno regular de aulas, boa parte dos motivos para solicitar a dispensa desapareceria. Com todas as aulas do currículo escolar no mesmo turno, o acesso dos estudantes que trabalham ou residem em localidades rurais estaria garantido, diminuiriam os gastos com deslocamentos e o tempo para outras atividades estaria preservado, facilitaria que participassem das aulas.

5.4 A igualdade de espaços entre os componentes

Ao questionar se os estudantes solicitariam a dispensa das aulas de Educação Física, caso estivesse no mesmo turno das demais disciplinas e houvesse essa possibilidade e, por qual motivo fariam, alguns responderam que não pediriam dispensa: por não ter motivo; por estar dentro do turno e facilitar o acesso; por poder trabalhar, estudar e não atrapalhar outras atividades no turno inverso; por considerar essencial o aprendizado, por ser importante como os demais componentes; por gostar das aulas de Educação Física e das dinâmicas desenvolvidas, de esportes, de exercícios físicos. Alguns estudantes responderam que não pediriam a dispensa mesmo não gostando de Educação Física e considerando incômodo permanecer “suado” nas demais aulas; outros responderam que dependeria do esporte a ser trabalhado.

O turno de aulas da Educação Física é um dos fatores determinantes para contribuir neste afastamento dos estudantes. O que pode ser constatado pelas justificativas, quanto à possibilidade das aulas serem desenvolvidas no mesmo turno das demais: “Não. Não vejo o porquê de pedir dispensa das aulas sendo uma disciplina tão importante quanto às outras e já estando na escola no turno em que ela se realizará” (estudante vinte e quatro, 2º ano).

Entre aqueles que pediriam a dispensa das aulas de Educação Física, mesmo que o turno de aulas fosse integral, as justificativas foram: problemas de saúde; por ter de ficar “suado” em aula; por não gostar do componente; para estudar outras disciplinas. Mesmo com turno integral, o estudante afirma que utilizaria a dispensa: “Sim. Não iria entrar suado na sala de aula” (estudante vinte e cinco, 1º ano). O

desconforto em permanecer transpirado na aula traduz o entendimento de que as aulas de Educação Física tenham conteúdos procedimentais somente.

Rodrigues; Darido (2008) constataram que ainda hoje não foi superada nas práticas educativas a prevalência de uma das dimensões dos conteúdos, a procedimental. De certa forma, isto justifica que os estudantes tenham o entendimento de que os conteúdos das aulas de Educação Física estejam limitados à esfera procedimental, onde o “fazer” assume o principal objetivo da prática educativa. Como desconhecem outras possibilidades de práticas educativas deste componente, acreditam que esteja limitada apenas a execução de atividades, não veem outra forma de envolvimento nessas aulas que não seja por meio do “fazer”.

Alguns estudantes se reportam à Educação Física como um aprendizado importante para sua formação, outros expressam que parte do desinteresse pelo componente curricular vem dos conteúdos que são abordados, o que demonstra a importância de desenvolver conhecimentos acerca da cultura corporal como um todo e não apenas parcelas de saberes, ou apenas o esporte, que em geral tem sido abordado nas escolas. González; Fensterseifer (2005) afirmam a necessidade de desenvolver o saber sobre a cultura corporal e defendem a importância de agregar conhecimento sobre o fazer e não a prática pela prática. Nunes (2007), em estudo realizado sobre as dispensas nas aulas de Educação Física, afirma ser a cultura corporal o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas, pela diversidade de aprendizagens que contempla.

Podemos ter como exemplo um grupo de professores de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que propuseram uma proposta pedagógica escolar transformadora, que não esteja embasada somente pelo desporto (PARANÁ, 2007). Eles expressam a necessidade do componente tratar outros conteúdos na escola, com programas de ensino que sejam amplos e diversificados, e a abordagem do esporte realizada para além da execução de movimentos. Os conteúdos sem contextualização, desenvolvidos desde o ensino fundamental, são alguns dos motivos que ocasionam a falta de interesse pelo componente curricular. O “fazer sem compreender” refere-se à execução de movimentos que não esteja acompanhada pelo entendimento do significado do que é feito. Conforme o exposto nesta resposta:

[...] se eu tivesse um motivo, não iria titubear, pediria a dispensa, mas se não tivesse iria praticar mesmo que não goste nem um pouco da educação física [...] e na minha jornada tive muitos motivos para não apreciar. Já tentei me envolver, porém quando eu queria o professor desistia, quis me informar a respeito para ver se via algo que me cativasse, mas não aconteceu [...]. (estudante três, 3º ano).

Nestes relatos ficam evidentes que as preocupações mais prementes, quando está em jogo frequentar as aulas de Educação Física ou solicitar a dispensa são: o tempo disponível para o trabalho, a qualificação, outras atividades e os estudos dos demais componentes do currículo. Como explica o estudante sobre o que ocasionou a dispensa: “[...] eu só solicitei dispensa porque o horário da educação física ‘dá’ nos mesmos horários do trabalho” (estudante dezesseis, 2º ano).

As informações que fazem alusão ao trabalho ratificam a prioridade desses estudantes que, ao ingressar no Ensino Médio, voltam sua formação para este fim, alguns por necessidades econômicas e outros por vislumbrarem oportunidades futuras ao estarem inseridos desde cedo no mercado produtivo. Esse ingresso no mercado de trabalho ainda no início da adolescência também está sendo incentivado pelas políticas desenvolvidas pelo governo, através do Programa Jovem Aprendiz. Desta forma, os estudantes que participam deste Programa ou que tenham Carteira de Trabalho Assinada têm seus direitos básicos previstos em Lei garantidos, porém, não é o que ocorre com a maioria que trabalha de forma precária. Questões sobre as quais Kuenzer (2007) trata ao abordar as relações de trabalho, desprovidas de garantias mínimas, principalmente no que se refere à remuneração dos trabalhadores e às condições que possibilitem o exercício de suas funções.

5.5 A trajetória formativa: entre a obrigatoriedade e as dispensas

Ao serem questionados sobre quantas vezes solicitaram dispensas das aulas de Educação Física na escola e durante o ensino fundamental, responderam: desde o 6º ano do ensino fundamental, nos três anos do Ensino Médio, ao ingressar no último nível de ensino, no 2º ano e outros no 3º ano. Como informa o estudante sobre quando passou a ser dispensado: “Nunca solicitei dispensa no ensino fundamental, pois a educação física era no mesmo turno das demais disciplinas. E solicitei duas vezes dispensa no ensino médio” (estudante vinte e seis, 3º ano).

No entanto, casos de estudantes dispensados desde o ensino fundamental demonstram a gravidade da questão: “Estou em minha escola atual há três anos e solicito dispensa durante todos os anos, no ensino fundamental, desde a 6ª série quando comecei a trabalhar” (estudante dez, 2º ano). Este relato expressa a precariedade da formação educacional que está constituindo o estudante, quando durante praticamente toda sua escolaridade básica, a Educação Física não fez parte de sua formação, mesmo sendo componente curricular obrigatório. Como é possível concluir a educação básica, sem ter acesso aos saberes de todos os componentes que formam a grade curricular?

Acesso ao saber que lhe foi retirado tanto pela precarização do trabalho, ao qual está exposto desde muito cedo, quanto pelo turno inverso, em que as aulas de Educação Física se desenvolvem na maioria das instituições escolares, não apenas no Ensino Médio. Eis um dado de extrema importância e que precisa ser considerado ao pensar a estrutura organizacional da Educação Física nas escolas, da mesma forma que precisa ser debatido na estrutura organizacional das escolas, o porquê da “hierarquia” dos saberes. Arroyo (2002) defende uma escola na qual não haja esta diferenciação entre os saberes e as aprendizagens que devem contemplar o desenvolvimento humano na formação de estudantes e, também, dos docentes. É o que ele define como “escola plural”, pela multiplicidade de saberes que abriga e que devem fazer parte de seu processo educativo.

Para os estudantes que ingressam no Ensino Médio e são dispensados das aulas de Educação Física, os conhecimentos obtidos no nível de ensino anterior servem de referência para emitir “juízo” sobre o “valor” deste componente na grade curricular de ensino. Aqueles que tiveram experiências positivas, certamente, teriam prazer em poder frequentar as aulas. Entretanto, se as vivências foram negativas, e em alguns casos, traumáticas, muito provável que o estudante faça uso da dispensa se houver oportunidade. Como relata o estudante dispensado ao final da educação básica: “Uma só e foi esse ano, no II trimestre e no ensino fundamental nenhum ano” (estudante quatro, 3º ano). Neste caso, o estudante solicitou a dispensa no segundo trimestre do último ano do Ensino Médio, manteve o vínculo com a Educação Física em boa parte de sua formação escolar. Acreditamos que, entre outros elementos que favoreçam essas dispensas, as experiências anteriores aliadas às necessidades, sejam econômicas ou não, tornam-se preponderantes para definir a solicitação de dispensa das aulas, quando os estudantes podem optar.

5.6 Os motivos que levaram à dispensa

O trabalho em turno inverso ao das aulas na escola foi um dos argumentos bastante mencionado pelos estudantes, para justificarem a solicitação de dispensa nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. Isso demonstra que a entrada no mercado produtivo está ocorrendo precocemente, ainda durante a formação educacional básica, e o aumento do trabalho a nível precário, dados que estão relacionados às mudanças no contexto educacional, social, econômico e cultural, pelos quais a sociedade contemporânea vem passando.

Essas mudanças presentes na formação das famílias que hoje se constituem de maneira diferente, trazem consigo necessidades tanto econômicas quanto sociais e culturais, que repercutem no desenvolvimento do estudante de educação básica, particularmente no Ensino Médio, quando exerce jornada dupla - trabalho e estudos. Em determinados casos, não são mais os pais que proveem a família, como comprova a situação que levou o estudante a: “[...] trabalhar, para bancar meus gastos, e necessidades” (estudante vinte e sete, 3º ano). As condições familiares acabam ocasionando que o estudante assuma junto deles o compromisso de participar do equilíbrio financeiro da família, através do trabalho que exerce: “Porque preciso ajudar financeiramente em casa” (estudante vinte e oito, 3º ano).

A relação entre educação e trabalho sempre esteve presente ao longo da constituição do processo educacional brasileiro. No entanto, parece-nos que as condições de existência na sociedade atual estreitam esta relação cada vez mais cedo, com o ingresso dos estudantes na vida produtiva, antes abandonavam os estudos para trabalhar, hoje tentam conciliar. A LDB Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) expressa esta relação ao estabelecer que a educação deva preparar o estudante para exercer sua cidadania, qualificá-lo para o trabalho e domínio dos recursos científicos e tecnológicos.

Kuenzer (2007, p. 39) faz algumas considerações sobre a relação educação e trabalho, que está no discurso de documentos oficiais que regulamentam a educação:

[...] trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será voltada para o trabalho [...] Neste sentido, pode-se afirmar categoricamente

que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente.

Kuenzer (1988, 1989, 2002, 2007); Frigotto (1999,1998); Frigotto; Ciavatta (2002) e Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) auxiliam a compreensão de alguns fatores que permeiam a relação entre educação e trabalho no Ensino Médio, na medida em que trazem à tona para reflexão importantes aspectos que ocorrem no contexto escolar.

Ao considerar o trabalho como uma produção humana que o homem desenvolve para sua existência e como meio de transformação social, Kuenzer (2007) evidencia a relação entre uma ação produtiva ou não, e a exigência do domínio de diferentes conhecimentos articulados entre si. Neste sentido, tanto para exercer um trabalho produtivo, quanto para a vida cotidiana em sociedade, o homem, enquanto ser social, precisa de diferentes conhecimentos a serem utilizados de forma articulada. Articulação que se refere à apropriação, por parte do indivíduo, dos bens materiais e culturais socialmente produzidos e acumulados. O trabalho faz parte da própria existência humana, no trabalho e pelo trabalho é que se processa o desenvolvimento, a evolução do homem. No cotidiano é requisitada a sua competência em organizar o pensamento, com o objetivo de elaborar soluções em resposta aos problemas apresentados, bem como seu agir consciente diante das situações.

A educação, em Saviani (2009, p. 19) é definida como: “[...] o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O homem é considerado por ele como o mediador da educação na sociedade; a escola representa o espaço de sistematização do saber formal, que ao longo do processo de evolução da sociedade, constituiu-se a principal forma de instrução. Esse acesso era para uma pequena parcela da sociedade, a classe burguesa que tinha direito a instrução. Para aqueles que viviam do trabalho escravo, a educação se processava durante o trabalho ao construírem os conhecimentos de que precisavam para solucionar as questões que se apresentavam na prática, explicadas por uma teoria baseada no e pelo trabalho. Porém, historicamente não é reconhecida como conhecimento por ser uma educação não formal, visto que, não foi elaborada com bases científicas e sim na

realidade, na prática social. Desta forma, percebemos que as diferenças encontradas na sociedade atual vêm de longa data, através do papel que o saber sistematizado pela escola proporciona: a uns instrumentos para pensar e agir, e a outros uma instrução precária, mecanizada que possibilita compreender parte do processo do “seu agir”, conhecimento fragmentado do que será meramente reproduzido e não sistematizado.

Kuenzer (2007) apresenta a necessidade de superar a dualidade estrutural do ensino médio, entre formação geral e profissionalizante, em que há historicamente distinção, entre a escola que proporciona a uns o conhecimento da ciência e a outros, o do trabalho. Assim, a escola, enquanto espaço de sistematização de saberes mais elaborados, mantém a desigualdade de classes sociais, à medida que não possibilita, de forma igual, esse acesso a todos, desviando sua principal função: socializar o saber.

Ainda sobre a escola, Kuenzer (1988, p.33) argumenta: “[...] a escola aparece como a única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos da ciência e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações”. Mesmo que as propostas curriculares estejam aquém das reais necessidades do mundo do trabalho, mesmo com problemas presentes na escola, segundo a autora, ainda assim, é vista como local de acesso ao saber social e oportunidade de melhores condições de vida. Na medida em que, instrumentaliza o estudante a compreender sua prática.

A condição social e econômica dos indivíduos frente às exigências do processo produtivo faz que a escola represente um meio de garantir sua inserção ou mesmo manutenção nos postos de trabalho, apesar dos problemas nela existentes. Frigotto (1998) afirma que a demanda na ampliação de vagas na educação básica e a redução nos postos de trabalho mostram o caráter seletivo que a escola tem, pois o acesso a esses postos de trabalho será dado àqueles que obtiveram maior acúmulo de conhecimentos, suficientemente sistematizados, para atender as demandas do mercado de trabalho regido pelo capitalismo. Frigotto (1998, pág. 73) fala da necessidade de uma proposta pedagógica que “articule o agir intelectual e o pensar produtivamente”. Pensar sobre seu próprio agir, no sentido de compreender que a relação existente entre teoria e prática é inseparável, pois tão importante quanto

apropriar-se do saber sistematizado é também a capacidade de articular esses saberes, para utilizá-los na prática social.

O trabalho, geralmente, desenvolvido no turno inverso ao período em que frequentam as aulas, acaba colidindo com as aulas de Educação Física por ser, justamente este turno, o período destinado ao componente curricular na escola. “Porque o horário da educação física é no mesmo horário do trabalho” (estudante dezesseis, 2º ano). O grande número de justificativas relacionadas ao trabalho apresenta como principais características a precarização das atividades produtivas, por eles desenvolvidas, tendo em vista que, em grande parte, são trabalhos informais, não apresentam registro em Carteira Assinada. Mesmo assim, se predispõe a esses postos de trabalho para suprir necessidades básicas e o acesso aos bens de consumo: “Sem o trabalho eu não posso ganhar dinheiro, e sem o dinheiro eu não consigo pagar as passagens para eu vir para a aula pela manhã” (estudante vinte e nove, 2º ano).

Percebemos que a responsabilidade de prover a família não é dos pais somente, na conjuntura atual, está distribuída entre todos os membros que a constituem. Somadas a essas questões, também, está à preocupação em garantir o ingresso no Ensino Superior, investindo em cursos preparatórios, para aquelas famílias que conseguem pagar, conforme o relato: “Necessidades, no final de ano os gastos começam a aumentar como a formatura e cursinho para o vestibular” (estudante trinta, 3º ano).

A situação dos estudantes que ingressam no mercado produtivo ainda na formação básica, proporciona a mão de obra adequada a postos intermediários de trabalho, para os quais, na maioria das vezes são requeridos conhecimentos mínimos, que atendem as necessidades dos meios de produção e justificam o pouco que recebem, pelo fato de não terem concluído o Ensino Médio. “Gostaria de ter uma experiência num emprego e ter dinheiro para comprar minhas coisas” (estudante trinta e um, 1º ano).

Alguns estudantes acreditam que ingressar no mercado de trabalho desde cedo, seja através de trabalho informal ou de um estágio, trará melhores oportunidades no futuro: “A conquista de emprego com carteira assinada” (estudante trinta e dois, 3º ano). Para outros estudantes a garantia ocorre por meio do estágio que leva à

primeira experiência no meio produtivo: “Estágio, experiência profissional” (estudante trinta e três, 3º ano).

Enquanto componente curricular da escola, a Educação Física deixa de fazer parte do processo da formação do estudante, para alguns, isto ocorre logo no 1º ano do Ensino Médio, outros ainda têm algum contato com o componente. De qualquer forma, a perda do vínculo dos estudantes neste nível de ensino com o componente curricular é um fato que está ocasionando prejuízos a sua formação sociocultural.

A dispensa por difícil acesso impossibilita que os estudantes possam frequentar as aulas, pelo fato de residirem em locais distantes. Como expõe o estudante: “Por não dar certo o horário que começa ou termina a educação física com o horário dos ônibus [...]” (estudante um, 1º ano). A distância entre residência e escola, o turno inverso das aulas de Educação Física e os horários restritos do transporte são fatores que inviabilizam aos estudantes que residem em distritos, zona rural de Santa Maria, possam frequentar a escola nos dois turnos. “Porque moro longe e não tem como eu vir pra Educação Física e depois ir embora para vir para a aula da tarde. Eu teria que ficar esperando a hora da entrada da tarde” (estudante onze, 1º ano). Os gastos para permanecerem durante os dois turnos na escola até o retorno para casa no final do dia tornam ainda mais difíceis as condições para frequentarem essas aulas. “[...] ficar no centro para o turno oposto a despesa seria maior” (estudante trinta e quatro, 1º ano).

A prole foi o motivo que uma estudante gestante, apresentou para ficar dispensada das aulas de Educação Física. Nesta condição, a dispensa das aulas pode ocorrer: por ser gestante, mediante atestado médico comprovando o tempo de gestação ou por ser mãe, mediante apresentação da cópia da certidão de nascimento do filho. A estudante, após ter filho, ainda permanece no direito, segundo a Lei, de manter-se afastada das aulas de Educação Física, sendo que frequentar as aulas após ser mãe é possível, desde que por iniciativa da própria estudante.

As dispensas ocasionadas por problemas de saúde apresentam menor incidência na escola e nesta situação em particular, o estudante segue frequentando as aulas de Educação Física no turno inverso, com a mesma carga horária. Não foi sempre desta forma que as dispensas por problemas de saúde foram tratadas nesta escola, antes, os estudantes ficavam totalmente dispensados. Esta condição permaneceu até o momento em que os professores de Educação Física,

preocupados com o elevado número de estudantes que apresentavam dispensas, e dentre estas, o maior volume estava justamente nos atestados médicos, pensaram uma forma de atender a esses estudantes, com procedimentos metodológicos apropriados para a falta de condições de saúde que os impediam de frequentar as aulas.

Assim, os professores de Educação Física, juntamente com a Equipe Diretiva da escola, no início do ano letivo de 2006, após acompanharem altos índices de dispensas em anos anteriores e demonstrar a possibilidade em atender esses dispensados, propuseram algumas mudanças no PPP da escola e criaram uma forma de atendimento diferenciada com base nestas justificativas. Assim, surgiu o clube de atestados médicos, com um professor de Educação Física no turno da manhã e outro no turno da tarde, para atender essas dispensas. Essa designação foi adotada devido ao componente estar organizado em forma de clubes na escola.

Os critérios para encaminhar os estudantes ao clube de atestados médicos são os seguintes: atestados médicos superiores há 30 dias, anamnese do médico que informe o problema e o período necessários a sua recuperação. Quando os atestados médicos são inferiores a esse período, o professor do clube que o estudante frequenta é o responsável por orientar as atividades a serem realizadas, conforme o caso e as restrições médicas. A anamnese médica é fundamental para definir com precisão, sob quais restrições o estudante está submetido e o período necessário a sua reabilitação. Com estas medidas, a permanência no atestado, que antes era sempre expressa por “tempo indeterminado” e o relato das doenças, que era ausente ou sempre indefinido, foram se modificando e observou-se uma gradual diminuição destes atestados.

Após conhecer os argumentos dos estudantes do Ensino Médio para as dispensas das aulas de Educação Física, podemos afirmar que: o trabalho, a distância entre residência e escola, associados ao turno oposto em que são desenvolvidas essas aulas, representam os pilares que alicerçam essas dispensas. Servem de base para análise sobre os benefícios do turno único de aulas para esta comunidade escolar. Precisamos alertar que há outros elementos a considerar sobre essas dispensas, mas acreditamos que o turno único de aulas seria um fator bastante importante. Naturalmente, não resolveríamos todos os problemas da prática educativa da Educação Física, mas estaríamos garantindo que todos os estudantes desta escola pudessem ter acesso ao componente curricular.

6 REVELAÇÕES DOS ENTREVISTADOS: Esvaziamentos e Significados

Para aprofundar o conhecimento acerca do que pensam os estudantes do Ensino Médio sobre as dispensas das aulas de Educação Física, consideramos fundamental ouvir o que tinham a dizer sobre o tema em estudo. Para isto, estabelecemos uma representação para realizar as entrevistas de acordo com os tipos de dispensa apresentadas e o ano que esses estudantes cursam o Ensino Médio, conforme o exposto na tab. 2 que trata sobre os participantes do estudo.

A representação tipológica foi definida com base nos seguintes critérios: os tipos de dispensa apresentadas pelos estudantes, conforme o ano em que cursam o Ensino Médio e aqueles que forneceram argumentos mais consistentes ao responder o questionário. Embora os caminhos que percorremos já estejam detalhados no item que trata sobre a metodologia, julgamos importante lembrar que nem todos os tipos de dispensa expostas estão presentes em todos os anos do Ensino Médio. Por esta razão, contamos com o universo de 9 entrevistados, devido a um estudante ter negado sua participação nesta etapa do estudo e outros não foram localizados pelos seguintes motivos: por estarem evadidos, não matriculados na escola ou por não responderem às tentativas de contato por telefone e endereço eletrônico.

Todas as entrevistas foram realizadas na escola em horários e dias acordados com os estudantes conforme sua disponibilidade. A maioria das entrevistas durou entre vinte e trinta minutos, desenvolveram-se num diálogo franco, aberto, em clima bastante descontraído e tranquilo, propício para que as declarações pudessem expressar exatamente o que pensam sobre as dispensas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. Nestas condições, afloraram as razões para essas dispensas, que vão além do fato de gostar ou não das aulas deste componente na escola.

O gosto pelas aulas de Educação Física contribui para que o estudante queira frequentá-las, porém, sabemos não ser suficiente para que permaneçam envolvidos com o componente durante a educação básica. É necessário que sejam motivados a frequentarem as aulas. Em geral, durante o ensino fundamental, as práticas educativas trazem recordações prazerosas: “Eu fazia educação física, gostava e fazia handebol, as brincadeiras, as gincanas, os campeonatos [...]” (estudante trinta e cinco, 1º ano).

Entretanto, precisamos considerar que a motivação desses estudantes se modifica, já não basta realizar essas atividades e, à medida que adquirem mais consciência “sobre o que” e “para que” aprendem, principalmente no Ensino Médio, boa parte deles não se satisfaz mais com práticas educativas centradas apenas no “fazer”:

Era uma tortura vir para aula no turno inverso - no ensino fundamental era no mesmo turno das aulas, isso para mim era um pouco mais conveniente - [...] só ia porque sabia que precisava de presença e de nota, mas não tinha gosto nenhum de participar da aula de educação física, a não ser a nota e a presença. Era só uma obrigação na verdade. [...] além de não ser minha predileção, ainda tomava meu tempo para outras coisas. Ai eu passei a realmente não gostar [...] vou dar importância para as disciplinas que eu tinha no outro turno - não estou desmerecendo o trabalho do profissional de educação física, de forma alguma, ele é professor como os outros - Eu vou ter um conteúdo que está num certo programa [...] e vamos ter questões sobre isso na próxima aula. E a educação física? Eu vou ir lá jogar bola, vou dar uns “pulos”, sei lá que eu vou fazer e voltar para casa. Que isto me acrescentou? [...] (estudante três, 3º ano).

O relato expressa, de forma bastante clara, que as práticas educativas esvaziadas de sentido, em alguns casos, constituem um motivo a mais para solicitarem a dispensa. E atesta que, apesar de não gostar de fazer Educação Física, participava das aulas durante o ensino fundamental porque era no mesmo turno, mas, ao ingressar no Ensino Médio, mudou de escola, o turno de aulas passou a ser inverso e, somadas a essas questões, teve a oportunidade de realizar um curso profissionalizante no 1º ano e logo após, iniciou trabalho informal e passou a condição de dispensado. Neste caso, o conjunto de situações favoreceu que ao ingressar no Ensino Médio, à primeira oportunidade que teve, passou a obter dispensa das aulas. Percebemos que neste processo de mudanças, outros fatores determinam à presença do estudante nas aulas de Educação Física, as vivências anteriores já não são argumentos suficientes para que isto ocorra, mesmo para aqueles que relatam o gosto pelas aulas do componente.

Novos interesses surgem na vida desses estudantes, tais como: o trabalho, o preparo para ingresso no ensino superior, entre outros, que povoam o universo adolescente no qual se encontram. Segundo o estudante, quando soube que por Lei tinha direito à dispensa das aulas foi um “alívio”: “[...] o trabalho me tomava mais tempo que as três aulas de educação física, mas, como eu coloquei no questionário, preferia me dedicar 6h ao trabalho, do que ficar 2h na educação física [...]” (estudante três, 3º ano). Neste caso, a frequência nas aulas de Educação Física está de certa forma, condicionada as questões formais de obter presença e nota

necessárias para aprovação, conforme explicou o estudante três. Exceto nos casos de dispensas previstos na Lei 10.793 (DOU, 2003), em que o estudante fica legalmente “desobrigado”.

O conteúdo abordado pelos componentes do currículo escolar assume, para os estudantes de Ensino Médio, a condição para “selecionar”, dentre os componentes, quais precisam aprender e quais “podem ser relegados”. Os conhecimentos passam a ter “hierarquias” e serão valorizados conforme o “grau” de exigência em que poderão ou não ser empregados. Como afirma o relato: “É uma matéria obrigatória né? [...] mas eu acho que não é necessário [...]. Não é uma matéria assim como física, química... que caem no vestibular tem provas depois. A gente vem aqui se exercita e vai para casa” (estudante trinta e seis, 1º ano). Aqueles conhecimentos, diretamente necessários para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho terão maior grau de importância, em detrimento de outros que serão subjetivamente requeridos. Conforme Arroyo (2002, p. 215), “os conhecimentos escolares não podem ser polarizados entre os que são úteis necessários para sobreviver para o trabalho e o concurso e aqueles que são formadores da cidadania crítica e da participação, da criatividade e do desenvolvimento humano”.

A diferenciação entre os saberes favorece que a hierarquia seja expressa de várias formas. Como exemplo, a própria distribuição de carga horária dos componentes, para alguns 1h aula para outros 5h aula, e se reforça ainda mais que isto ocorra, quando ouvimos como justificativa: “há componentes que precisam mais tempo por ter mais conteúdos, vários itens a serem desenvolvidos”, sem falar no turno de aulas. Porque outros componentes não têm suas aulas em turno inverso? Por quais razões somente a Educação Física dispõem deste “privilegio” no currículo escolar?

Alguns estudantes, mesmo conscientes da importância dos saberes formais, acreditam que há outros saberes, tão fundamentais quanto esse e, que deixam de ser abordados em sala de aula, pela rigidez imposta na prática educativa centrada nos conteúdos formais. Apesar de reconhecerem que outros saberes precisam fazer parte de sua formação, além do aprendizado de conteúdos que integram o programa de provas (como ENEM e vestibulares) aceitam que isto ocorra, por avaliarem que esses saberes formais serão diretamente responsáveis em atestar se houve ou não aprendizado, mediante a aprovação em vestibulares e concursos. Vejamos o que revela esta fala:

A partir do momento que tu pensar a educação física tão importante quanto o português, tu não pode discriminar ela, então [...] quanto mais parecida com as outras disciplinas ela for, mais contextualizada vai estar [...] nos mesmos padrões que as outras [...] acho que isso que sinto como aluna. Ter um programa a seguir. É um fator determinante se cai no vestibular, em concursos, vê só, se o professor diz: tem dez capítulos, gente, só vai cair do um ao nove na prova. Tu vai estudar o dez? Não vai, por mais que em algum momento da vida vá usar, mas se agora não entra na prova, vai estudar só o que entra na prova. Para que vou estudar educação física se não entra na prova? (estudante três, 3º ano).

Nestas circunstâncias, a dispensa acaba legalizando o desejo de não frequentar as aulas deste componente curricular, principalmente, por não vislumbrarem onde poderão empregar as práticas desenvolvidas ao longo da educação básica. No rol dos saberes esses conhecimentos não serão “úteis” para aprovação nessas provas.

Por outro lado, aqueles que sentem falta das aulas de Educação Física, lamentam que o turno seja inverso e acreditam que, inserir o componente no mesmo período dos demais seria uma das providências a serem tomadas para garantir que todos os estudantes pudessem frequentar as aulas.

A diversidade do conteúdo, o local para as aulas dentro da própria escola e mais materiais, também foram apontados como medidas a serem tomadas a fim de atrair o interesse dos estudantes. “O turno das aulas é que dificulta, [...] podia ser uma educação física não só relacionada ao esporte, o local também não é o melhor [...] interfere no estímulo do aluno e não se concentra no colégio [...] parece que não é colégio, é outra atividade” (estudante trinta e dois, 3º ano). Embora reconheçam que esses fatores interferem no desenvolvimento das aulas, sabem que há questões mais complexas que envolvem outras instâncias da comunidade escolar e no preparo de infraestrutura, que não dependem somente do professor para serem resolvidas. “[...] teria que ter espaço na escola. A escola teria que ter mais tempo, ajeitar para colocar a educação física no horário da escola” (estudante trinta e sete, 2º ano).

Esses fatores apontam para uma prática educativa, onde os conteúdos de Educação Física sejam tratados como cultura a ser apropriada pelos estudantes, desejo que aflorou durante os diálogos:

Ter mais aulas teóricas sobre a matéria [...] tipo a aula de dança, dar uma aula teórica sobre a história da dança, os ritmos. Mesma coisa que nas outras matérias, de onde surgiu aquilo [...] a gente só aprende a jogar e não sabe de onde veio aquilo! [...] misturar a teoria com a prática porque daí a

pessoa descobre porque daquele movimento que tu tem que fazer de onde ele surgiu, pra que é que é? Da mais importância [...] tu sabe por que tá fazendo (estudante trinta e seis, 1º ano).

A fala do estudante indica a necessidade de haver sentido no aprendizado que ocorre nas práticas educativas, um conteúdo que esteja localizado num tempo e espaço, onde o princípio e o processo possam ser apreendidos. E assim, compreender o significado do conteúdo que se desenvolve em sala de aula. Acreditamos que este seja um dos pontos cruciais para que as aulas de Educação Física sejam mais valorizadas na escola. Vago (1997, p. 39) acredita que as práticas educativas na escola e em particular na Educação Física, possam:

Fazê-la diariamente tempo e lugar de produção de cultura – que problematiza e transforma o conhecimento já construído, produzindo novos conhecimentos; que quer a ciência, mas não abre mão da sabedoria; que é tempo de crítica, fruição, invenção e reinvenção das práticas culturais – é um desafio estimulante.

Compartilhamos desta análise, por demonstrar que não precisa haver renúncia dos saberes formais em detrimento de outros saberes produzidos fora do espaço escolar e, que também, pode agregar cultura e dar origem a novos conhecimentos. Esta abertura aos saberes produzidos fora da escola não significa que precisamos “abrir mão” de um conhecimento pelo outro, e sim, que um complementa, amplia a cultura do outro, através da problematização durante as práticas educativas.

Outro elemento importante sobre o qual dialogamos, a relação entre o trabalho e a escola levou os estudantes a explicarem os motivos pelos quais começaram a trabalhar, a rotina de uma jornada dupla e avaliarem os pontos positivos e negativos desta relação durante a formação escolar básica. Dentre as histórias que os estudantes contavam durante as entrevistas, uma delas causou bastante impressão: o estudante que desde o 6º ano do ensino fundamental trabalha para auxiliar os pais a sustentar a família. Praticamente durante toda sua trajetória escolar básica os estudos e o trabalho foram desenvolvidos simultaneamente. Desde muito cedo a rotina diária de dividir-se entre as tarefas escolares e o compromisso com o trabalho estiveram presentes na vida desse estudante, devido às condições econômicas que exigem o esforço:

Eu tinha 11 para 12 anos quando comecei a trabalhar, porque meus pais não têm condições, tenho um irmão pequeno, aí para não deixar tudo nas costas deles eu ajudo, pouco, mas ajudo [...] sempre trabalhei e estudei, então eu me acostumei a chegar em casa fazer trabalhos, pesquisar,

estudar, antes de dormir. Mais complicado era no ensino fundamental, porque nenhum dos meus colegas trabalhava, só eu, daí quando tinha trabalho para fazer em grupo eles nunca queriam me colocar porque eu não podia ir na escola para fazer, mas, no ensino médio não, ano passado tinha uns que trabalhavam e este ano quase todos trabalham, são poucos os que só estudam [...] (estudante dez, 2º ano).

Nas circunstâncias em que o estudante tem acesso ao processo de formação básica, a vivência escolar torna-se uma experiência precária, onde o trabalho ocupa horas de atividades que poderiam estar voltadas à escola e às relações que nela se estabelecem. À medida que não será em todas as atividades escolares que o estudante poderá participar, especialmente, naquelas que necessitam do turno inverso, como: pesquisas em grupos ou individuais, para aprofundar conhecimentos e também, as aulas de Educação Física. O contato com o componente tornou-se inviável, por ser em turno inverso, como neste caso em que o estudante começou a trabalhar e avalia as dificuldades enfrentadas: “[...] seria melhor se eu pudesse ter essa oportunidade depois de ter terminado os estudos, acaba atrapalhando né, tu tens um ganho [...], mas, acaba diminuindo a atenção na escola [...], deveria ter uma solução, todos deveriam poder fazer as aulas” (estudante trinta e dois, 3º ano).

Em outros casos, a necessidade financeira não é o que motiva a procura pelo trabalho e sim o desejo de ter uma experiência profissional. Isto tem despertado o interesse por cursos profissionalizantes, pois após o processo de aprendizagem os estudantes são encaminhados para estágios em setores relacionados ao curso.

Eu necessidade não tinha, minha família tem renda boa, só que eu acho bom por causa da experiência, agora estou terminando o ensino médio, vou cursar faculdade daí já é bom ter experiência no currículo, porque sempre pedem no mínimo seis meses de experiência, eu já com o estágio do jovem aprendiz, tenho um ano e alguns meses, isso já é bastante experiência e bom para o futuro também. Eu tava vendo que tinha várias pessoas novas, cursando faculdade, já tinham emprego e que já estavam crescendo profissionalmente. E meu pai é administrador de empresas e me deu as dicas e isto me motivou [...] Eu pensei se eu começar cedo assim, a trabalhar, fazer curso, quando eu for mais velho já vou estar mais descansado. É a experiência no currículo e aprender como se trabalha numa empresa e se especializar em uma determinada área, eu pretendo cursar, administração e o curso em auxiliar administrativo já contribui bastante (estudante trinta e oito, 2º ano)

Identificamos a presença da preocupação com o preparo para o acesso ao mercado de trabalho. Pensamento ajustado à ideologia dominante que defende essa “especialização”, que gera o domínio de parcelas de saberes e torna o

conhecimento precário, por fazer que de forma precoce o estudante domine determinados aspectos que sejam importantes à vida produtiva.

Também, isto ocorre em outras situações que envolvem o contexto escolar, podemos considerar que o estudante que reside em zonas rurais e não tem acesso a todas as práticas educativas na escola, constitui uma precarização na sua formação. Embora sintam a falta das aulas, para os estudantes não há prejuízos em sua formação, por considerar que a dispensa das aulas de Educação Física proporciona apenas a falta de uma atividade e não do conhecimento abordado pelo componente. No entanto, avaliam que se não houvesse distância entre a escola e a residência, o acesso a todas as atividades escolares seria facilitado:

Daqui da escola dá uns 25km, horários de ônibus são poucos, não passa na minha casa, fica uns 2km antes. Para fazer trabalhos, não temos acesso à internet nem biblioteca lá, [...] tiro um dia da semana, pego mais algumas coisas para fazer e fico na tarde. [...] faz falta, mas dá para fazer. Se eu morasse mais perto, ia facilitar para ter mais estudo (estudante trinta e sete, 2º ano).

Como os horários de transporte são restritos, ficar em turno inverso na escola envolve permanecer até o fim do dia para retornar para casa, o que acarretaria gastos com alimentação, pois a escola não fornece almoço e isto, para alguns, é inviável pelas condições financeiras.

A prole e as dispensas médicas são situações em que os limites se impõem quanto à execução das atividades, mas não impede que participem de outras atividades escolares. Sobre a dispensa médica, os estudantes dizem que durante o ensino fundamental estiveram isentos de qualquer atividade relacionada às aulas de Educação Física, pois nas escolas onde estudaram não havia outras possibilidades de realizar atividades relacionadas ao componente.

Tendo em vista que as práticas educativas eram limitadas ao “fazer” e em alguns casos, pelo tipo de atividade recomendada: “tenho asma uso bombinha, meu médico me recomendou natação, mas só fora da escola. Eu agora se fosse voltar a praticar como seria?” (estudante trinta e nove, 2º ano). As dispensas médicas limitam a execução de determinadas atividades, mas não impedem a capacidade de raciocínio do estudante. As atividades desenvolvidas no clube de atestados médicos na escola Cilon Rosa são exemplo de que há outras possibilidades de práticas educativas para as aulas de Educação Física. Práticas educativas que possibilitam o

desenvolvimento de conteúdos por meio do debate, da pesquisa, estão além das práticas centradas na execução de movimentos apenas.

No caso da dispensa por prole, a estudante fica isenta das aulas de Educação Física, a Lei concede este direito, desta forma, mesmo que a escola Cilon Rosa tenha o clube de atestados médicos, onde poderiam ser inseridas essas dispensas, o retorno às aulas do componente fica condicionado à vontade da estudante. Pensamos que a Lei sobre as dispensas precisaria ser reformulada, é necessário ponderar em que condições históricas essas restrições foram elaboradas e o mais importante, o entendimento de Educação Física escolar a essa época e hoje.

Frente às questões que os estudantes apontaram como alguns motivos que interferem e contribuem nas dispensas das aulas de Educação Física no Ensino Médio, o que poderia reverter o cenário atual? Boa parte das sugestões dos dispensados indica que a questão situa-se nos seguintes aspectos: a relevância dos conteúdos, a relação entre discurso e ação, e a necessidade de maior controle sobre as justificativas de dispensas. Sobre a relevância dos conteúdos, dizem que precisam despender atenção para os componentes que abordam questões que estejam diretamente relacionadas ao vestibular e outras provas: “hã, que eu quero com a educação física, ela não cai no vestibular! A gente sabe bem disso [...]” (estudante três, 3º ano). E sugerem que as aulas de Educação Física pudessem: “trabalhar todas aquelas questões que a gente fica um pouco limitada, porque tem um programa que tem que ser realmente cumprido, na educação física não, ela é mais fácil de levar para esse caminho, tem flexibilidade” (estudante três, 3º ano).

No entendimento destes estudantes as aulas de Educação Física, por não terem um conteúdo programático que esteja diretamente relacionado aqueles solicitados no vestibular, poderiam ser uma forma de sair da rigidez dos conteúdos formais. Neste sentido, os conteúdos que “não têm espaço na grade curricular” e que tenham relação com o cotidiano dos adolescentes, poderiam ser tratados na Educação Física, por entender que haveria espaço para essas discussões. Como atesta o relato: “Por exemplo, a questão da sexualidade, talvez na educação física seja o momento para entrar em discussão [...] Porque, o professor de português está explicando verbos, vai entrar na questão da sexualidade? Não tem como [...]”

(estudante três, 3º ano). Assim, evidenciam que a educação conteudista²² não contempla espaços à aprendizagem por meio do debate, da pesquisa, do pensamento crítico e não estabelece relações entre os saberes formais e os não formais.

Recorremos novamente a Arroyo (2002) pela habilidade como trata, questiona os territórios de saberes que chamou de “quintais”, quando as práticas educativas deveriam contemplar a multiplicidade destes. Acreditamos que seja possível contemplar esses espaços de aprendizagens, mas consideramos que isto não deva ser compromisso deste ou daquele componente curricular na escola, e sim de todas as áreas do conhecimento. Abrir espaços para as aprendizagens não formais, que estejam “fora do programa” (forma como os estudantes se referem aos conteúdos que não estejam de acordo com o programa solicitado na prova do ENEM e do vestibular), não significa extrair a dimensão cultural dos saberes formais, que devem estar presentes em todas as áreas.

Além da dimensão cultural e da relevância dos conhecimentos a serem abordados nas aulas de Educação Física, os estudantes lembraram que, em muitos casos, as dispensas são utilizadas por aqueles que não precisam, mas que comprovam indevidamente as dispensas: “[...] eu acho que ver quem precisa, tem gente que dá atestado e não trabalha faz cursinho [...] cobrar de tempos em tempos uma renovação do atestado. (estudante trinta e cinco, 1º ano). Consideramos bastante grave o estudante comprovar uma condição que ateste sua dispensa, quando na verdade, a justificativa dessa solicitação seja outra, diferente do documento entregue à escola. Além do fato de que pais ou responsáveis por esses estudantes serem coniventes com a situação: “fui aluna, posso te dizer isso, eu sei que tinham atestados que eram forjados [...] vocês não tem como constatar, ou órgão responsável por isso [...] se tivesse como verificar se isso é ou não verdade, diminuiria o número de atestados” (estudante três, 3º ano).

Neste sentido, as afirmativas dos estudantes de que há uso deliberado das dispensas, em alguns casos, reforça a necessidade de que sejam reformulados os meios legais para sua obtenção e a forma como a Educação Física escolar se desenvolve. Revisar os conteúdos, as práticas educativas e pensar ações que

²² Os dados indicam uma educação centrada nos conteúdos universais, organizados e tratados de forma acrítica, sem haver vínculo com a prática social dos estudantes, questão importante e amplamente debatida por autores como LIBÂNEO (1985) e SAVIANI (1997).

possam conquistar espaço de conhecimento como cultura nos currículos escolares seria uma das primeiras providências a serem tomadas, além de despertar nos estudantes a necessidade pelo conhecimento a ser tratado na Educação Física escolar, a cultura corporal, que a nosso ver contribuiria para diminuir as dispensas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o estudo que realizamos sobre as dispensas nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, com base nos depoimentos dos estudantes dispensados, no teor dos documentos que serviram como fonte de informação e na literatura que encontramos sobre o tema, analisamos o conteúdo desses dados para compreender os condicionantes que estão relacionados ao fenômeno observado.

O estudo está fundamentado no materialismo histórico dialético, razão pela qual pensamos o problema de forma contextualizada e consideramos todos os acontecimentos que contribuíram para as dispensas. Constatamos que as dispensas nas aulas de Educação Física têm seu alicerce em três aspectos: nas questões legais, nas relações entre o contexto social, econômico e cultural, que produzem as dispensas e na organização da escola. As questões legais têm sido o meio que os estudantes utilizam para se descomprometerem das aulas de Educação Física na escola e resolver seus interesses imediatos, casos em que os próprios estudantes relataram haver o uso deliberado das dispensas por aqueles que de fato não precisam. Situações em que à escola é informado um motivo para dispensa, que libere o estudante de comparecer as aulas no turno inverso, quando na realidade o fato não é verdadeiro.

Porém, o que fazer quando quem informa à escola testemunha uma inverdade e nesta situação estão envolvidos estudante e pais ou responsáveis por ele, além dos casos em que terceiros assinam as justificativas. Consideramos um fato bastante grave esse uso deliberado. A reformulação da Lei 10.793 (DOU, 2003) poderia auxiliar nesta questão, ao rever os critérios de dispensas que não contemplam as necessidades atuais.

Outros estudos já realizados sobre as dispensas, pelos autores Benedetti (2008), Nunes (2007) e Darido; Galvão; Ferreira; Fiorin (1999) revelam que as questões levantadas sobre o tema não são localizadas e sua origem está centrada em aspectos praticamente idênticos aos que encontramos durante este estudo, demonstrando que as medidas a serem tomadas sobre essas questões merecem ser amplamente debatidas no contexto educacional para encaminhar possíveis reformulações à Lei que regulamenta o ensino brasileiro.

A jornada de trabalho é um dos pontos que requer análise mais criteriosa, pois, à época em que a Lei sobre as dispensas foi elaborada (1971), o trabalho informal,

embora fizesse parte das relações de produção na sociedade, apresentava características diferentes das que hoje existem. Antes, as relações produtivas eram mais estáveis, formalizadas por parâmetros que igualavam as ocupações tanto no que diz respeito aos direitos, quanto no que se refere aos deveres de ambas as partes.

Atualmente, o que vimos é que as relações menos formalizadas e mais instáveis predominam sobre o Trabalho com Carteira Assinada, o que traz a necessidade de considerar a jornada de trabalho informal como justificativa para os estudantes e, por consequência a forma de comprová-la também.

Na Lei, os incisos I, sobre jornada de trabalho e II, sobre maiores de trinta anos, não condizem com esta situação, inclusive no que diz respeito às horas trabalhadas por menores de idade como são todos esses casos. Nos incisos IV e VI precisariam ser especificados as atividades em que haveria a dispensa das aulas de Educação Física e não do componente por completo. Haveria, assim, determinadas restrições, que conforme o caso levaria em consideração: a patologia, a gestação ou estado de recuperação quando ocasionados por tratamentos médicos, pois devemos considerar que os conteúdos das aulas não sejam somente procedimentais.

Com base no objeto de estudo da área, a cultura corporal e no argumento de que as aulas do componente contemplam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em atividades que requerem compreensão e, portanto, envolvem o pensar sobre o agir, acreditamos que esses argumentos sustentam a necessidade de reformular a Lei sobre as dispensas na Educação Física, elaboradas com base em parâmetros de concepção biológica, que, conforme já debatemos, precisam ser revistos, por haver outras possibilidades de práticas educativas.

À medida que haja mudanças nos critérios para as dispensas e a prática educativa vá além das práticas esportivas na escola, talvez possa ser o início da transformação nesse ver dos estudantes e da comunidade. Reconhecer a Educação Física como componente que faz parte do currículo de fato, é muito importante para fomentar essa mudança na escola.

Realizar uma abordagem cultural sobre os conteúdos da cultura corporal, que permita, conforme Coletivo de Autores (1992), constatar, interpretar a realidade de forma complexa e contraditória por meio do diálogo, da reflexão são condições de aprendizagem que possibilitam contextualizar saberes formais, produzidos na escola e saberes que os estudantes trazem consigo, fruto das vivências. Essa interação

entre cultura e realidade vivida é necessária para que possam compreender e interpretar a prática social e histórica da qual são integrantes, para lutar por um mundo diferente.

Concordamos com Vago (2003), quando defende que as práticas educativas não podem ser descontextualizadas e desculturalizadas na escola, por ser esse um espaço cultural. Contextualizar a cultura, preservar conhecimentos acumulados pela humanidade e ao mesmo tempo, promover sua análise com a realidade vivida são condições para dar origem a um processo de ensino que tenha significado.

Para Saviani (1997), aproximar os saberes formais dos saberes produzidos na prática social possibilita que o conhecimento adquira sentido, significado para os estudantes. O significado dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física, citado pelos estudantes como uma das principais motivações para os pedidos de dispensa, reflete exatamente isso, a necessidade de conteúdos que articulem cultura e sociedade, onde o aprendizado possa ser o meio de compreender não só o ensino em sala de aula, como também a realidade à sua volta. Ausência de sentido nos conteúdos das práticas educativas centradas nos esportes é a expressão utilizada para explicar porque consideram que a aula de Educação Física não traz contribuição significativa à sua formação. Assim, para que despender tempo com essas aulas em turno inverso, se podem por Lei ser liberados? É o que muitos interrogam. A Educação Física não constitui o corpo dos saberes necessários ao ingresso no ensino superior, nem à vida produtiva, pelo menos não formalmente. Por quais razões precisariam frequentar essas aulas?

Esse pensar demonstra a forte presença da utilidade do aprendizado voltado para fins produtivos, o conhecimento adquire valor de troca quando passa a ser mercadoria no trabalho produtivo. Importa o valor que esse conhecimento pode reverter em termos de lucro. Como o conhecimento abordado pelo componente na educação básica, segundo os estudantes, não “será requisitado no vestibular ou no trabalho”, que razões teriam para necessitar desse aprendizado na escola?

Neste sentido, o que dizer das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelas famílias dos estudantes dispensados devido ao trabalho como meio de suprir necessidades financeiras? Ou para aqueles que têm dificuldade de acesso por residirem em localidades rurais, onde não há escolas próximas? Condições impostas por fatores que extrapolam os muros escolares, mas que interferem no processo de educação básica, por torná-lo precário e impor limites ao acesso dos

estudantes a todos os componentes do currículo. Como pensar a educação desvinculada das questões sociais? Difícil dissociá-las, pois para superar as dificuldades sociais é necessário compreender como se processa a origem desses problemas e como esses elementos estão encadeados. Essas condições de superação passam pelo acesso ao conhecimento sistematizado em todos os componentes do currículo, pelas práticas educativas contextualizadas, pela organização da escola voltada para atender essas prioridades. Acreditamos ser fundamental a organização da escola que contemple esses princípios de fato.

Se o turno inverso das aulas de Educação Física, junto aos fatores legais e as relações socioeconômicas favorecem a proliferação das dispensas no Ensino Médio, proporcionar aulas no mesmo turno dos demais componentes seria um passo importante para garantir o acesso de todos os estudantes a essas aulas. Para muitos dispensados, frequentar a escola em dois turnos constitui um gasto que pesa no orçamento das famílias, pelo deslocamento e também pela alimentação, caso daqueles que residem em zonas rurais e teriam que almoçar fora de casa. A escola não fornece almoço, teriam que arcar com mais este gasto. O turno unificado permitiria que tanto aqueles que trabalham quanto os que residem em zonas rurais, pudessem frequentar as práticas educativas em todas as áreas, mas exigiria repensar a estrutura organizacional da escola em diversos aspectos, entre eles, horários e espaços físicos. Entendemos que a questão deveria ser pensada em conjunto, não só os professores de Educação Física e os dispensados, mas toda a comunidade escolar.

Neste sentido, as questões legais, as relações socioeconômicas e a organização da escola, têm parcelas iguais de contribuição que em conjunto produzem as dispensas nas aulas de Educação Física. Seria injusto atribuir a um desses fatores, isoladamente, a responsabilidade pelas dispensas, pois consideramos que juntos constituem os pilares que alicerçam o estudo que realizamos. A análise que empreendemos conduz para o mesmo caminho: as relações entre os pilares que alicerçam as dispensas.

Entendemos que a educação está diretamente relacionada à sociedade e que essas relações não foram tecidas de um dia para o outro. Há todo um encadeamento de situações que ao longo do tempo promoveram a situação atual. Portanto, olhar somente para o presente não faz sentido, se quisermos entender o que hoje vivenciamos, precisamos sim, visitar o passado para compreender como

foram geradas as condições presentes na Educação Física escolar. Não estamos com isto tentando promover o conformismo com as condições atuais, mas considerar outras possibilidades de pensar as práticas educativas, que possam escrever de forma diferente sua história nos currículos escolares.

Somos conscientes de que a questão das dispensas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio é bastante complexa, que depende de ações conjuntas da comunidade escolar, que estão além da responsabilidade do professor em sala de aula. Não temos a pretensão de apresentar soluções para o problema das dispensas, entretanto, acreditamos que podemos contribuir no campo de conhecimento da Educação Física pelo fato de suscitar a discussão sobre uma das tantas questões que permeiam a prática educativa.

Deixamos aqui o desejo de que este estudo possa promover novos debates sobre os possíveis caminhos a trilhar na escola, para aqueles que se interessam pela educação e, sobretudo, pela Educação Física e partilham do inconformismo com a realidade tal como ela se apresenta. Àqueles que acreditam que a realidade não está dada e podemos nela intervir, que tenham no inconformismo a motivação para acreditar na capacidade humana de se reinventar e promover que a história seja reescrita.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Editora 70, 2004.

BENEDETTI, A.P. **Educação Física numa escola técnica: um estudo de caso**, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física Escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Maria, v.16, n.1, p.14-21, 1994.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692/71**. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024/61**. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

_____. **Ministério do Trabalho e Emprego. Lei n. 10.097/00**. Diário Oficial da União, Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov/ccivil_03/Leis/L10097htm>. Acesso em: 12 abri. 2011.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física: polêmicas de nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **A Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S.C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. & FIORIN, G. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 133-145, 1999.

DUARTE, N. As Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 24^a Reunião Anual da ANPED. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG. n.18, p. 35-40, 2001.

FERREIRA, A.C.B. *et al.* Construção e prática de uma proposta pedagógica para a Educação Física de Ensino Médio no Cilon Rosa. In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 7, 2007, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Secretaria Municipal de Esportes e Lazer, 2007. p.51-52.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CIAVATTA M. (orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

_____. (org.). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto-pedagógico. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 1994. p.1-4.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ILHA, F.R. da S. *et al.* Refletindo a prática pedagógica do professor de Educação Física através da organização de suas aulas. In: SEMINÁRIO EM EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2, 2007, Pelotas. **Anais...** Santa Maria: CEFD/UFSM, 2007.

KRUG, H.N.; KRÜGER L.G. A estruturação organizacional da Educação Física no Ensino Médio em Santa Maria (RS) nas escolas com Estágio Curricular Supervisionado do CEFD/UFSM. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 26, 2007, Pelotas. **Anais em CD...** Pelotas: ESEF/UFPEL, 2007.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. 25ª Reunião Anual da ANPED sessão de trabalhos especiais. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG. n. 19, p. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/sessoesespeciais/acaciazeneidakuenzer.doc>> Acesso em: 14 abri. 2011.

_____. **Pedagogia da fábrica as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

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

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos** . 15. ed. São Paulo: Loiola, 1985.

LOPES, A.C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso do Conceito de Contextualização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p.386-400, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev80.html>>. Acesso em: 07 out. 2010.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

NUNES, F.S. **A Dispensa nas aulas de Educação Física no ensino médio: legalidade e legitimidade**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.

PARANÁ, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Educação Física Ensino Médio/Vários Autores**. 2ª ed. Curitiba: SEED/PR, 2007.

PARO, V.H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO, S.C. As Três Dimensões dos Conteúdos na Prática Pedagógica de Uma Professora de Educação Física Com Mestrado: Um Estudo de Caso. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.19, n.1, p.51-64, 2008.

ROSA, V.T.; KRUG, H.N. A Educação Física Organizada em Forma de Clubes no Ensino Médio e Seus Procedimentos Metodológicos. **Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires. Año 15, n.143, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd143/a-educacao-fisica-em-forma-de-clubesnoensino-medio.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Teoria e Prática: diversas abordagens epistemológicas. In: V CONGRESSO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PROBLEMÁTICA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: DIVERSAS PERSPECTIVAS, 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2010. p.1-17. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congresso/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viw/2685>. Acesso em: 15 out. 2011.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia de la praxis**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003 (1967).

SAVATER, F. **O Valor de Educar**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. A Educação Fora da Escola. **Revista Ciências da Educação –UNISAL – Americana**, SP, Ano XI, n. 20, p. 17-27, 2009.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras Aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, D.A.S. Retrospectiva da Legislação educacional brasileira, contextualizando com a rede de ensino do estado de Sergipe. **Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires. Año 13, n. 119, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd119/legislación-educacional-brasileira.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

TAFFAREL, C.N.Z.; ALBUQUERQUE, J.O. Epistemologia e teorias do conhecimento em educação e educação física: reações aos pós-modernismos. **Revista Digital do Paideia**. Campinas, v. 2, n. 2, p. 8-52, out. 2010-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/download/.../2034>>. Acesso em: 13 abri. 2012.

_____ ; TEIXEIRA, D.R.; D'AGOSTINI, A. Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano XVII, n. 25, p. 17-35, Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4693>>. Acesso em: 13 abri. 2012.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 15 reimpressão – São Paulo: Atlas, 2007.

VAGO, T.M. Educação Física e Cultura Escolar. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. BRACHT, V. & CRISTORIO, R. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados. Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

_____. **Trilhas e Partilhas: Educação Física na Cultura Escolar e nas Práticas Sociais.** 2. ed. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

XAVIER, B. M.; CANFIELD, M. de S. Estruturação da Educação Física no II grau. In: PEREIRA, F.M. (Org.). **Educação Física: textos do XV Simpósio Nacional de Ginástica.** Pelotas: Ed. Universitária, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Título da pesquisa: Dispensas nas aulas de Educação Física do ensino médio: entre a necessidade real e o uso indiscriminado da Lei.

Pesquisadora responsável: Viviane Tunes da Rosa.

Objetivo geral da pesquisa: Compreender as relações entre o marco legal e os argumentos que sustentam os pedidos de dispensa nas aulas de Educação Física.

Metodologia: Questionário a ser respondido por estudantes do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, que tenham qualquer tipo de dispensa das aulas de Educação Física (carteira de trabalho, Programa Jovem Aprendiz, curso profissionalizante, prole, difícil acesso, trabalho informal e atestado médico), entrevista semiestruturada com representação dos estudantes e análise de documentos como: o projeto político pedagógico e os atestados apresentados para as dispensas.

Participação voluntária: o consentimento para a realização do questionário é voluntário, não havendo qualquer prejuízo para o caso de não participação na pesquisa. Em qualquer fase (consentimento dado, questionário respondido) há a possibilidade em desistir de participar do estudo, sem qualquer dano e fica assegurada a não inclusão dos dados fornecidos, se for o caso.

Compreendi a natureza do estudo e recebi esclarecimentos por parte da pesquisadora, a fim de sanar minhas dúvidas. Estou ciente de que as respostas fornecidas no questionário serão utilizadas apenas para a pesquisa. Tenho ciência, também, de que não terei despesas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Fui informado de que minha participação no estudo é de forma voluntária, que posso interromper a qualquer momento, sem qualquer prejuízo e que não haverá nenhuma despesa de minha parte.

Assinarei, além deste documento, a carta de cessão em que libero os direitos de minhas respostas ao questionário, especificando as limitações necessárias.

Assim, concordo em participar do estudo.

Assinatura: _____

Participante: _____

Santa Maria, ____ de _____ de 2010.

APÊNDICE B - Questionário para estudantes dispensados da Educação**Física na E.E.E.M. Cilon Rosa.****Dados de identificação do estudante**

Nome: _____ Data de nascimento: / / Série:

Endereço residencial: _____ nº.: Complemento:

Bairro: _____ Telefone: E-mail:

Você mora com quem?

Quantas pessoas moram nesta residência?

Em quais escolas você estudou (federal, estadual ou municipal)? Caso tenha estudado em alguma escola particular, relate durante quantos anos.

1) Na sua opinião, o que é Educação Física e qual sua importância na formação escolar?

2) Quais contribuições a Educação Física trouxe para sua vida?

3) Na sua opinião o que se aprende nas aulas de Educação Física?

4) Quantos professores de Educação Física você já teve, do ensino fundamental até hoje?

5) Relate como era suas aulas de Educação Física no ensino fundamental, quanto às atividades desenvolvidas durante as aulas e quanto às orientações que você recebia dos professores.

6) Que conteúdos eram trabalhados durante as aulas no ensino fundamental?

7) Você lembra que critérios o professor utilizava para avaliá-lo durante as aulas?

8) Você gosta das aulas de Educação Física na escola? Por quê?

9) Quais foram os tipos de dispensa nas aulas de Educação Física que você já teve (atestado médico, difícil acesso, trabalho, prole, carteira assinada)? Em que período (meses do ano)?

10) Você gostaria de estar frequentando as aulas de Educação Física na escola? Justifique

11) Você gostaria que as aulas de Educação Física fossem no mesmo turno das demais aulas? Justifique.

12) Se a Educação Física estivesse no mesmo turno das demais disciplinas e fosse possível solicitar a dispensa das aulas de Educação Física, você solicitaria? Por quê?

13) Quantas vezes você já solicitou dispensa das aulas de Educação Física nesta escola? E durante o ensino fundamental?

14) Qual o tipo de atestado que você tem, para dispensa das aulas de Educação Física?

15) Quais foram os motivos que levaram você a solicitar essa dispensa?

APÊNDICE C - **Entrevista com estudantes que representam os tipos de atestados de dispensa da Educação Física na E.E.E.M. Cilon Rosa.**

- 1) Ao recordar o período em que frequentou as aulas de Educação Física na escola, que lembranças você tem?
- 2) Considera que a Educação Física contribua para sua formação escolar? De que forma isto ocorre?
- 3) O que você pensa sobre as dispensas das aulas de Educação Física? Justifique.
- 4) Em sua opinião, o que poderia modificar a situação das dispensas nas aulas de Educação Física escolar?
- 5) Quais suas sugestões para melhorar a Educação Física na escola, no sentido de garantir que todos possam frequentar as aulas?
- 6) Você consegue conciliar suas atividades escolares com o trabalho? De que forma?
- 7) O fato de residir distante da escola, em local de difícil acesso, trouxe algum prejuízo para sua formação escolar? Justifique.
- 8) Sua vida escolar sofreu limitações devido à algum problema de saúde? Relate essas limitações.
- 9) Identifique algum aspecto que você pensa ser importante relativo à Educação Física no Ensino Médio.
- 10) Fale algo que você pensa ser importante sobre o assunto que estamos comentando.