

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE
CASO NUMA ESCOLA TÉCNICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUGUSTO PIO BENEDETTI

Santa Maria, RS, Brasil.
2008

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE
CASO NUMA ESCOLA TÉCNICA**

por

Augusto Pio Benedetti

Dissertação apresentada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Orientador: Prof. Dr. Décio Auler

**Santa Maria, RS, Brasil.
2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE
CASO NUMA ESCOLA TÉCNICA**

elaborada por

AUGUSTO PIO BENEDETTI

como requisito parcial para a obtenção do grau de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA:

DÉCIO AULER, DR.

(Presidente/Orientador)

Mariângela da Rosa Afonso, Dr^a (UFPEL)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM)

Hugo Norberto Krug, Dr. (UFSM)

(SUPLENTE)

Santa Maria, 27 de Março de 2008

DEDICATÓRIA

A esposa **Gilda Maria da Silva Benedetti** e ao filho **Vinícius Benedetti**

A sabedoria, porém, que vem de cima,
é primeiramente pura, depois pacífica,
condescendente, conciliadora, cheia de
misericórdia e de bons frutos, sem
parcialidade, nem fingimento. (Tg.3,17)

AGRADECIMENTOS

A DEUS que me acompanha e me assiste constantemente, que me fortalece nas necessidades e regozija-se com minha alegria. Obrigado!

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), meu agradecimento é duplamente manifestado, primeiro por ser um servidor desta instituição da qual me sinto lisonjeado fazer parte, e em segundo por oportunizar meu aperfeiçoamento profissional. Obrigado!

Ao Centro de Educação (CE), que me acolheu como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação. Assim o faço, incluindo todos os professores que contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento, intelectual e pessoal. Meu muito obrigado!

A meus pais, Altemiro Benedetti (in memorian) e Angela Tereza Bussanelo Benedetti, pelo amor que me dedicaram...

Ao Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), em especial ao Diretor Cláudio R. Nascimento, que disponibilizou este local para que eu pudesse desenvolver a pesquisa.

Aos alunos, razão deste trabalho, pela disponibilidade e presteza quando solicitados. Obrigado!

Professora Dr^a Marli Hatje Hammes e sua equipe, que com muita dedicação e profissionalismo, assumiram as aulas de educação física no CTISM com o projeto, “Educação Física no Ensino Médio da UFSM”, possibilitando-me dedicar tempo integral para meus estudos. A amiga Marli, que, com carinho fraterno se fez presente, meu sincero e eterno agradecimento.

Aos amigos Izete, Paulo e Mariana Bittencourt que estiveram presentes no dia-a-dia de nossa família, dividindo as preocupações e as alegrias deste trabalho.

As colegas, Rosicléia Bastianelo e Luciani Dutra...

Ao Júlio Benedetti, pela presteza com a qual me auxiliou...

Não poderia deixar de agradecer à dedicação de um profissional e amigo, Jaiser Tapia, o qual socorreu-me inúmeras vezes, auxiliando-me a vencer as dificuldades no campo da informática e nas minhas peripécias tecnológicas.

Aos colegas de Mestrado, deixo um ditado, “a busca do conhecimento não pode matar o viver presente, contudo o saber viver, deve estar presente no conhecimento”. Obrigado por terem compartilhado tantos momentos...

A minha família, Gilda e Vinícius Benedetti que estiveram presente diuturnamente, e com paciência, souberam ouvir minhas insatisfações, meus stress, e conviver com minha ausência em suas vidas. Vocês realmente fizeram o mestrado comigo. Obrigado!

Ao orientador, Professor Décio Auler, que aos poucos, de orientador competente, se tornou amigo presente. Obrigado professor, pela competência com que me orientou, incentivando-me e dando-me crédito nas escolhas feitas. Obrigado professor Décio pelos momentos de diálogos, pois, foram orientações que proporcionaram condições favoráveis para que este trabalho obtivesse qualidade, sentido e direção. Obrigado por sinalizar caminhos, via sabedoria de vida, sem deixar de lado, é claro, o conhecimento intelectual.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA TÉCNICA

AUTOR: AUGUSTO PIO BENEDETTI

ORIENTADOR: DÉCIO AULER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de Março de 2008

Há, nas aulas de educação física do Colégio Técnico Industrial (CTISM), um histórico de aumento no número de faltas dos alunos da primeira para a terceira série do ensino médio. O objetivo desta pesquisa consistiu em identificar e analisar as causas que levam os alunos a, progressivamente, engajarem-se menos nesta disciplina, tornando-se infreqüentes. Assim, por que os alunos da terceira série do Ensino Médio, do CTISM, são mais infreqüentes, nas aulas de educação física, que os alunos que cursam a primeira série, foi a questão de pesquisa. Tratou-se de pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Os sujeitos participantes foram num total de dezessete (17) alunos, assim constituídos: nove (09) alunos que estavam cursando a terceira série em 2007 e oito (08) egressos de 2006 com um número elevado de faltas. Os instrumentos utilizados foram uma questão exploratória, realizado com alunos em curso na terceira série, assim como uma entrevista semi-estruturada. Na análise dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo. Da interação entre os elementos teóricos e empíricos, surgiram duas categorias que sintetizam os resultados da pesquisa: a) condicionantes sociais b) concepção de educação física.

Palavra Chave: educação; escola técnica; educação física

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Program of Masters degree in Education
Line Research: Practice School and Public Policies
Federal University of Santa Maria

PHYSICAL EDUCATION IN THE MEDIUM TEACHING: A STUDY OF CASE IN A TECHNICAL SCHOOL

AUTHOR: AUGUSTO PIO BENEDETTI
ADVISER: DÉCIO AULER

Date and Local of the Defense: Santa Maria, March 27, 2008

There is, on the Physical Education classes of the Colégio Técnico Industrial (CTISM), a history of growth of the number of students absence from the first to the third grade of Ensino Médio. The objective of this study consisted of identifying and analyzing the causes that lead students to progressively become less engaged on this subject and to become more absent from these classes. Thus, the reason why the third graders of CTISM were more absent from the Physical Education classes than the first-graders was the research question. This study was based on a qualitative research and the research method of case study in the line of research School and Political Practices Public. The participants were a total of seventeen (17) students, being nine (09) students who were on third grade in 2007 and eight (08) students who graduated in 2006 with an elevated rate of class absence. The instruments which were used consisted of an exploratory subject by the third graders as well as a semi-structured interview. For the results analysis, the method of content analysis was utilized. From the interaction of the theoretic and empirical elements, two categories that sum up the research results emerged: a) social conditioners; b) physical education conception.

Key word: education; technical school; physical education

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| ANVISA - | Agencia Nacional de Vigilância Sanitária |
| CA - | Classe de Alfabetização |
| CE - | Centro de Educação |
| CEB - | Câmara da Educação Básica |
| CAFW - | Colégio Agrícola de Frederico Westphalen |
| CNE - | Conselho Nacional de Educação |
| CONJUVE - | Conselho Nacional da Juventude |
| COPEs - | Comissão Permanente de Exames de Seleção |
| CENTEC - | Coordenadoria do Ensino Médio e Tecnológico |
| CTISM - | Colégio Técnico Industrial de Santa Maria |
| CENP - | Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas |
| COPERVES - | Comissão Permanente do Vestibular |
| DPAD - | Departamento de Pedagogia e Apoio Didático |
| ENEM - | Exame Nacional de Ensino Médio |
| ESPCEX - | Escola Preparatória de Cadetes do Exército |
| ITA - | Instituto Tecnológico de Aeronáutica |
| JESMA - | Jogos Estudantis de Santa Maria |
| LDBEN - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC - | Ministério da Educação |
| OCN - | Orientações Curriculares Nacionais |
| PEIES - | Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior |
| PPGE - | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RS - | Rio Grande do Sul |
| UFSM - | Universidade Federal de Santa Maria |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE..... | 20 |
| 1.1 Caracterizando o Ensino Médio..... | 20 |
| 1.2 Caracterizando a juventude | 25 |
| 1.3 O jovem e a escola de Ensino Médio..... | 30 |
| 2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO | 34 |
| 2.1 Educação Física Escolar..... | 52 |
| 3 CAMINHO TEÓRICO – METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 57 |
| 3.1 Pesquisa qualitativa..... | 57 |
| 3.1.1 Características da pesquisa qualitativa | 57 |
| 3.2 Contexto da pesquisa..... | 59 |
| 3.2.1 Sujeitos participantes..... | 62 |
| 3.2.2 Instrumentos para obtenção e análise de dados | 63 |
| 4 CONDICIONANTES SOCIAIS E CONCEPÇÃO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR | 65 |
| 4.1 Análise de Conteúdo..... | 65 |
| 4.2 Condicionantes sociais..... | 67 |
| 4.3 Concepção de aula de educação física | 77 |
| 5 CONSIDERAÇÕES | 82 |
| BIBLIOGRAFIA | 86 |
| ANEXOS | 90 |
| ANEXO - A | 91 |
| ANEXO - B..... | 92 |
| ANEXO - C | 93 |
| ANEXO - D | 94 |
| ANEXO - E..... | 95 |
| APÊNDICES | 98 |
| APÊNDICE - A | 99 |

| | |
|---------------------------|------------|
| APÊNDICE - B | 100 |
| APÊNDICE - C | 101 |
| APÊNDICE - D | 102 |
| APÊNDICE - E | 103 |
| APÊNDICE - F | 104 |
| APÊNDICE - G | 105 |
| APÊNDICE - H | 106 |
| APÊNDICE - I | 107 |
| APÊNDICE - J | 108 |
| APÊNDICE - K | 109 |
| APÊNDICE - L | 110 |
| APÊNDICE - M | 111 |

INTRODUÇÃO

Depois de muito tempo, vinte anos, fui surpreendido com a possibilidade de retornar aos bancos escolares de “forma regular”, quer dizer, com aulas diárias e muitas leituras.

O reencontro com essa realidade deixou-me meio atônito. É claro que não permaneci esse tempo todo sem rever o que vinha realizando como profissional de Educação Física, pois fiz vários cursos de aperfeiçoamento depois de graduado. Realizei uma Especialização em Metodologia e Didática do Ensino, cinco anos depois de “formado” e, em Santa Maria, no ano de 2005, fiz uma especialização em Ensino Religioso.

Durante a realização desse último aperfeiçoamento, senti-me à vontade e não encontrei muitos obstáculos, visto que já vinha estudando o tema há mais tempo. No final da especialização em Ensino Religioso, fui provocado pelos colegas e incentivado pela família a concorrer a uma vaga no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A probabilidade de enfrentar esse obstáculo em suas três fases e vencê-lo era modesta, pois sabia que não preenchia alguns requisitos de um “bom pesquisador”, ou seja, alguém com uma boa produção científica, participação em grupos de estudos, atuação em projetos na área educacional, etc. Assim, passei a considerar-me apenas um concorrente numérico. Entretanto, confortava-me a idéia de apenas participar da seleção como experiência, para após me preparar melhor afim de competir, em outra ocasião, com chances maiores de êxito.

Mesmo assim, motivado com a idéia de participar da seleção e com o tema do projeto, dediquei-me, ainda que durante um período curto, mas de intenso estudo, à leitura das obras indicadas, à organização de meu curriculum vitae e à conclusão do pré-projeto.

O que pairava em meu pensamento era conseguir responder às questões da prova escrita, pois havia passado por um desafio como esse apenas na prova de ingresso na Graduação da UFSM e nos concursos públicos para professores que realizei.

Apesar das inquietações, fui vencendo as etapas e consegui me tornar aluno do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Literalmente, aluno da Universidade Federal de Santa Maria, cujos bancos escolares havia deixado há vinte anos.

Realizar um Mestrado é um itinerário que não classifico impossível, mas que requer um grande esforço pessoal, dedicação e sintonia com o tema escolhido. No percurso que

trilhei até agora, precisei de muita orientação para não perder o rumo e adquirir algumas características de professor pesquisador.

Concluí o curso de Graduação em Educação Física em 1986, na UFSM, e iniciei a busca por um trabalho para obter sustento, movido pelas necessidades pessoais. Durante os últimos 20 anos, atuei nos três níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em escolas municipais e estaduais, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais.

Ministrei aulas em escolas com poucos recursos, carentes na infra-estrutura e com imensas dificuldades pedagógicas entre os professores. Nessas, havia muitos professores com formação incompleta por não terem acesso facilitado ao conhecimento (Universidades). Os problemas financeiros dos professores, a desvalorização da profissão, problemas pessoais, entre outros, faziam parte do cotidiano dos educadores dos centros educacionais por onde passei.

A inexistência de meios eletrônicos, como Internet, ou até mesmo uma “regular” biblioteca, com um mínimo de livros específicos de cada disciplina, era uma realidade em muitas escolas em que ministrei aulas.

Poderia enumerar outros problemas vivenciados nessas escolas, porém acredito não ser necessário, pois muitos colegas educadores ainda vivem algumas destas realidades, as quais presenciei nas atividades que realizei, como professor de educação física, ao longo de minha vida profissional.

Atividades que, sem receio, afirmo que por muito tempo foram um repasse do que aprendi na Academia (Universidade). Aulas desenvolvidas dentro de um padrão de orientação pedagógica que, para aquele momento histórico e para aquele grupo de alunos, mostrava-se o mais “adequado”. As aulas eram divididas em: parte inicial (começavam com a retirada dos alunos da sala de aula, em fila, até à realização do aquecimento); parte principal ou desenvolvimento (momento de ensinar atividades específicas, como fundamentos desportivos, regras, deslocamentos pertinentes à faixa etária e ao objetivo principal da aula, etc.) e parte final, ou seja, volta à calma, que quase nunca acontecia, já que recolocar os alunos em fila, para dispensá-los ou levá-los até a sala de “aula”, era uma missão quase impossível, contudo obrigatória, visto que era uma prática em várias escolas .

Refletindo um pouco sobre o trabalho realizado ao longo destes anos, conclui que mesmo que acontecesse dentro de parâmetros rígidos, de forma mecânica, os alunos ficavam eufóricos no momento da aula de educação física. Isso pode ser explicado ou pelo fato de eles realmente considerarem as aulas de educação física agradáveis e as outras não, ou em razão

de as outras aulas serem mais desagradáveis que a educação física, e os alunos desejarem se ver livres do sofrimento maior.

Nestes últimos sete anos, atuei somente no Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Atualmente estou afastado dessa escola para realizar o Mestrado.

Durante os primeiros anos como professor de Educação Física, observando o dia-a-dia dos alunos, a dinâmica escolar e das aulas práticas, ocorriam fatos que me chamavam a atenção positivamente e me realizavam como docente, tais como: a expectativa que os alunos criavam para a “aula de educação física”; o interesse em participar espontânea e ativamente das aulas, com alegria estampada no rosto e prontos para executar as atividades propostas; a frequência maciça dos alunos nas aulas e, no final das atividades, aquelas expressões carregadas de sentimentos, mais frequentes nas aulas de educação física que em outras. Muitos alunos, ao acabar o período de aula, questionavam: “Já acabou professor?” Quando eu afirmava que sim, a maioria perguntava se não era possível ficar mais um pouco.

Ao trabalhar no Colégio Técnico Indústria (CTISM), no entanto, constatei que nessa escola há uma concepção, aspecto, que tem sua culminância entre os alunos da 3ª Séries do Ensino Médio, de que a educação física atrapalha os planos dos alunos e seus desempenhos nas demais disciplinas.

Nessa instituição escolar, existi indícios de que as aulas de educação física são menos importantes que as outras disciplinas, que representam perda de tempo. Há indicativos, também, de uma possível obrigatoriedade legal para os alunos, como se comparecessem às aulas apenas por obrigação.

Esses sinais se fazem presentes nos diários de classe, ao se analisar a frequência dos alunos (Apêndice A e B, e Anexo A, B, C e D), bem como no espaço da prática nas quadras, durante as aulas, onde muitos alunos ficam literalmente encostados nas extremidades das quadras, sendo carinhosamente rotulados pelos professores de educação física como a turma do “INSS”.

Esse problema não foi identificado somente agora, já vem sendo investigado há mais tempo. Inclusive, existe um trabalho que iniciou em 1991 e foi concluído em 1995 por Alegretti (1995), envolvendo a temática Educação Física no Ensino Médio. Entre as justificativas para desenvolver a referida pesquisa, essa autora salienta a necessidade de buscar soluções para os problemas que não permitiam uma boa aula de educação física, ou seja, a falta de interesse e motivação dos alunos e os pedidos de dispensa. Essa pesquisadora aplicou questionários nos alunos do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (CAFW),

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), Colégio Politécnico de Santa Maria, (antigo Colégio Agrícola de Santa Maria), todas instituições vinculadas à UFSM, em 1991, 1992 e 1993, identificando os problemas que envolviam a prática da educação física. Depois, apresentou soluções para as problemáticas e verificou se as mudanças propostas, de fato, poderiam solucionar os problemas encontrados.

Entre as problemáticas impeditivas de uma boa aula de educação física, foram evidenciadas pela pesquisa: a obrigatoriedade de os alunos fazerem as aulas para cumprirem questões legais; o fato de as aulas serem consideradas sem importância e significado para sua formação técnica; a existência de problemas estruturais quanto ao espaço, horários e materiais esportivos; a impossibilidade de os discentes escolherem as modalidades desportivas que queriam fazer e a falta de motivação.

Os professores, ao identificarem os motivos, acima citados, que impediam uma boa aula de educação física, mesmo antes de concluir-se a investigação (Alegretti, 1991 a 1993), procuraram atender às reivindicações dos alunos. Em sua iniciativa, contou com o apoio da administração escolar e universitária. Ocorreu, assim, uma redução no número de faltas, um aumento do conhecimento e um maior interesse pela disciplina. Contudo, nem todos os problemas foram solucionados, especialmente quanto ao local da realização das aulas.

Diante dessas problemáticas, duas situações me chamaram a atenção: primeiro, a oportunidade dada aos alunos de poderem escolher o esporte que mais gostariam de praticar, possivelmente porque os professores criaram “clubes esportivos¹”, o que agradou bastante aos alunos, possibilitando aos mesmos realizarem as atividades com mais interesse e não por obrigação, segundo os relatos na pesquisa de Alegretti (1995). A segunda situação que despertou minha atenção foi quando se questionou a respeito da importância da educação física para os alunos do Colégio Técnico Industrial. A resposta, conforme Alegretti (1995), segue abaixo

(...)100% dos alunos entrevistados optaram pelo sim, com as seguintes justificativas: esporte é saúde e educação física proporciona o desenvolvimento integral do aluno, oportuniza lazer e integração entre os alunos; é a forma de se expressar, criar, recrear e descontrair. (ALEGRETTI, 1995, p. 66).

A partir dos dados fornecidos pela pesquisa de Alegretti, é perceptível que os problemas quanto à frequência e tantos outros, na disciplina de educação física, existem há muito tempo. Entretanto, na atualidade parece que surgiram também outros motivos de infrequência ou desinteresse. Em 1993, os alunos dos Colégios Técnicos tinham como

¹ Clubes esportivos: Locais onde grupos de pessoas praticam atividades próprias de um determinado esporte que escolheram: clube de voleibol, clube de futsal, clube de ginástica etc.

principal objetivo se tornarem técnicos e fazerem parte do mercado de trabalho, agindo em consonância com os objetivos das escolas técnicas. Será que continua sendo esse o objetivo central dos alunos do Colégio Técnico Industrial? Qual seria o motivo do alto número de faltas nesse período de 2004 a 2006?

Cabe aqui apresentar algumas diferenças entre a investigação de Alegretti (1995) e o presente trabalho, explicitando sua relevância e singularidade. Os trabalhos se complementam e não se anulam, pois ambos se preocupam com a educação física no ensino médio. A investigação realizada por Alegretti (1995) não foi um estudo específico do Colégio Técnico Industrial, mas sim, de três escolas vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Já o presente trabalho volta-se exclusivamente para o CTISM, cobrindo o período de 2004 a 2006. O trabalho de Alegretti (1995) focava a “boa aula” de educação física em todas as séries do ensino médio, nos três colégios já citados. O presente trabalho também indica caminhos para uma boa aula, mas o caso em estudo fixa-se nos alunos da terceira série do ensino médio e não em todas as séries deste nível de ensino. Visa retratar mais especificamente os terceiroanistas que não gostavam de praticar educação física e que apresentavam um número elevado de faltas nas aulas da disciplina, bem como alunos egressos do ano de 2006 que também se enquadravam na condição de mais faltosos enquanto em curso.

Segundo Pellegrinotti (1995), algumas preocupações que se manifestam no aluno que ingressa no Ensino Médio e que envolvem a disciplina de educação física são as seguintes:

Nas séries subseqüentes, ou seja, 8ª e as três séries do colegial, outras preocupações começam a surgir: **necessidade de trabalho, preparação para o vestibular, e início da adolescência. Nesse momento a educação física é vista pelos alunos como algo que atrapalha o seu plano de vida** (grifos meus), já que o conteúdo trabalhado em forma de jogo, não mais satisfaz em forma de disciplina de um currículo escolar. Jogar, já o fazem nos clubes, nos momentos de lazer e nas reuniões periódicas que os adolescentes organizam. (PELLEGRINOTTI, 1995, p. 108-109).

Esse mesmo autor se refere aos conteúdos e às novas preocupações com os quais a disciplina de educação física deveria se ocupar:

É uma etapa onde a Educação Física tem seu compromisso redobrado com a educação, pois a maioria das disciplinas estão preocupadas em passar o maior número possível de informações visando apenas o compromisso com o sucesso no vestibular. (PELLEGRINOTTI, 1995, p. 109)

A educação física tem um papel importante no ensino médio quanto à formação integral do sujeito. Ela abrange os aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, físicos, etc. Mesmo que os jovens apresentem uma pré-disposição aos esportes, estes não podem ser os

alvos básicos. Importante, é o professor buscar conteúdos voltados às expectativas dessa faixa etária e debatê-los com os alunos. Os conteúdos poderão surgir dos diálogos com os próprios alunos, ou pré-selecionados pelo professor. Assim, a educação física estará cumprindo o papel mais amplo na educação, que vai além do movimento físico, mas que, aponta ao aluno caminhos para que possa cumprir seu papel na sociedade como jovem estudante.

Discutir o compromisso do esporte na sociedade, ou debater qual a melhor forma de exercitar-se, a maneira correta do uso de aparelhos (bicicleta ergométrica, esteiras, barras, pranchas de abdominais, etc) em academias, em parques de lazer, ou mesmo discutir sobre as atividades “da moda”, de forma crítica, são subsídios que certamente contribuirão para a formação do aluno, não somente na disciplina específica, mas no interagir social, ampliando sua concepção de educação como um todo.

Nesse sentido de formação integral do aluno, entendo que a Educação Física, tanto quanto à Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Línguas Estrangeiras ou os conhecimentos das áreas das Ciências da Natureza e Matemática, poderia desenvolver atividades com o aluno, para o aluno e no contexto do aluno. Cada profissional poderia fazer esse trabalho respeitando suas especificidades e todas as áreas de conhecimento deveriam ser respeitadas igualmente por todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem da escola, sem que nenhuma fosse menosprezada.

Portanto, a educação física, com suas especificidades, precisaria ter seu espaço em igual nível de importância às demais disciplinas da Educação Básica, bem como suas atividades deveriam ir ao encontro do desenvolvimento e crescimento de cidadãos éticos, críticos, autônomos, solidários e participantes nas mudanças político-sociais.

Cabe salientar que o professor é o maior responsável em promover a valorização da disciplina de educação física. Essa valorização se manifesta através de suas atividades. O professor é quem sensibiliza e promove a participação dos alunos, argumentando sobre as razões desta disciplina, sua importância entre os outros componentes curriculares, defende a necessidade da participação de todos os alunos nas aulas e discorre sobre os benefícios gerados pela educação física nos alunos que a praticam. Ainda, o professor em seus diálogos sinaliza para os possíveis prejuízos que sofrem aqueles que se abstêm da educação física escolar.

Dessa forma, fazer o educando entender os objetivos da educação física escolar, entre eles, a promoção da saúde, socialização, inclusão social, bem estar emocional, satisfação nas práticas propostas, jogar, brincar, adquirir novos conhecimentos, etc, bem como identificar os motivos pelos quais se perde o interesse nas aulas, poderão abrir caminhos para a construção

de uma nova proposta de ensino dessa disciplina. Nova proposta para a qual esta investigação pretende sugerir elementos iniciais de elaboração. Isso poderá gerar alternativas, não somente para o aluno e para a escola, mas também para a comunidade onde a instituição escolar está inserida. Assim, a educação física poderá ter um significado amplo, atingindo a realidade extra-escolar, na busca de Qualidade de Vida².

A educação física escolar deveria significar para o aluno, para o professor, enfim, para a escola como um todo, um momento ímpar de aquisição de conhecimentos técnicos específicos da disciplina, (exemplo: quando o tema for um esporte, o conhecimento teórico e a execução prática dos fundamentos que sustentam o determinado esporte), e também a conquista de novas experiências sociais. Poderia representar um instante de prazer e alegria, um momento de apropriação de conhecimento do próprio aluno e dos outros, um instante de percepção de limites e possíveis superações, quer sejam fisiológicas, biológicas ou de relacionamentos pessoais e institucionais.

Esta concepção de educação física teria que começar nas aulas e se estender para outros locais da escola, sendo irradiada para a comunidade em que a escola está inserida, bem como ao longo da vida do educando, em uma dialética permanente com as culturas que o cercam.

Chegar à aula de educação física, observar que um terço ou mais dos alunos não estão presentes, e que os presentes na aula estão desmotivados e indiferentes frente às atividades propostas, são realidades que sempre me causaram inquietações e insatisfações. Identificar e interpretar os geradores dessa situação significará abrir caminhos para que ocorra a valorização da disciplina, podendo contribuir para que professor e alunos encontrem novos sentidos para a educação física escolar no ensino médio.

Logo, considere ser imperativo investigar e identificar os motivos que estão levando os alunos do Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial, da Universidade Federal de Santa Maria a perderem o interesse pela disciplina de educação física. Uma vez de posse desses indicadores, poderão ser criadas possibilidades para sinalizar caminhos.

A partir das considerações anteriores, o objetivo central deste trabalho consiste em identificar e analisar as causas que levam os alunos do CTISM, de maneira progressiva, a

² Segundo o conceito atual da Organização Mundial da Saúde (OMS), Qualidade de Vida não é somente ausência de doenças, mas também a percepção do indivíduo a respeito de sua posição na vida, seu contexto cultural, os sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.

partir de seu ingresso, culminando na terceira série, a se desinteressarem pelas aulas de educação física, tornando-se infreqüentes.

A questão de pesquisa, que procuramos responder, é: por que os alunos da terceira série do Ensino Médio, do Colégio Técnico Industrial, são mais infreqüentes, nas aulas de Educação Física, que os alunos que cursam a primeira série?

1 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE

O verão escolhido por Ovidio³ para simbolizar a juventude representa bem essa fase da vida humana que é realmente “fecunda e ardente”. O verão é a estação das tempestades, das altas temperaturas, ora é o sol, ora é a chuva. Na juventude, também é assim, acontece tempestade de emoções, as paixões são mais ardentes e os sentimentos sofrem constantes oscilações. São momentos de crise individual e coletiva, mas também de compromisso entusiástico e sem reservas: e, no fundo, não vamos encontrar os jovens na linha de frente das revoltas e revoluções? (LEVI & SCHMITT, 1996, p. 12)

1.1 Caracterizando o Ensino Médio

A última década do século XX assistiu a um processo de expansão e conversão do Ensino Médio em teto da escolaridade, passando a ser uma instância praticamente obrigatória na vida de adolescentes e jovens de países em desenvolvimento.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, nº. 9394/96) explicitou a universalização e obrigatoriedade do ensino médio ao instituir o conceito de Educação Básica, dentro do qual o antigo Segundo Grau corresponderia ao coroamento de todo um ciclo de escolaridade, que possibilitaria ao indivíduo a inserção no mundo do conhecimento, a preparação para o trabalho e a capacitação para a continuidade de seus estudos em níveis mais elevados. Ainda em 1999, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) veicularia em toda a mídia propagandas enfatizando a missão do ensino médio como um preparatório para a vida, e não apenas um mero corredor para o mercado de trabalho ou para uma vaga na universidade.

A partir de tal realidade, a escola de ensino médio abriu suas portas para o conjunto da população brasileira, deixando de ser um reduto exclusivo dos filhos da elite. No entanto, a popularização não assegurou a qualidade do ensino ministrado ou o aumento do investimento de recursos públicos, muito menos a legítima inclusão dos jovens de classes econômica e socialmente desfavorecidas. Como sentencia Fanfani: “Tudo parece indicar que todos aqueles que ‘chegam tarde’ à escola (os adolescentes e jovens excluídos) ingressam em uma instituição que não foi feita para eles e, que, portanto, não cumpre nenhuma função em seus projetos de vida” (FANFANI, 2000, p.2).

³ Publius Ovidius Naso (43 a.c. – 17 a.c.), poeta romano da Antiguidade, escreveu versos líricos sobre as fases da vida em sua obra mais famosa, **Metamorfose**.

Aqui gostaria de recordar como era a antiga escola de Ensino Médio, restrita aos privilegiados das classes mais altas. Quem freqüentava esta escola eram os chamados “filhinhos de papai” (leia-se papai capacitado a arcar com os custos de manter um filho dedicando-se exclusivamente aos estudos e visando um lugar no seletivo time dos universitários). A alguns poucos que não se enquadravam nesta categoria, concediam-se bolsas de estudo, uma espécie de bilhete premiado para quem habitualmente não haveria a chance de se manter sem ônus cursando o antigo secundário. Mesmo as escolas públicas de Ensino Médio, poucas se comparadas à crescente oferta da atualidade, adquiriam status de escolas de elite, uma vez que nelas só permaneciam aqueles capazes de superar a rígida práxis avaliativa, em um complexo tudo ou nada de exames, notas e classificações. As famílias e os próprios jovens aprendiam desde logo a lidar com esta sistemática de vitórias e fracassos. Criou-se, mesmo paralelamente à escola original, uma indústria do vestibular e dos concursos, proliferando cursinhos com a função principal de preparar e aprovar jovens nos concorridos certames de ingresso nas universidades ou instituições similares.

No momento em que o ensino médio passou a ser obrigatório e, conseqüentemente, inclusivo, deixou de fazer sentido seu caráter seletivo e sua competência em determinar os perdedores ou vencedores no preparo para o futuro, até porque este deixou de ser somente uma simples cadeira na universidade ou uma boa colocação profissional. Porém, conforme salienta Fanfani:

... a mudança de sentido e a obrigatoriedade também determinam uma série de transformações nos dispositivos e processos institucionais. O exame e a avaliação já não podem mais cumprir uma função seletiva, senão estritamente pedagógica, e os problemas de aprendizagem já não se resolvem pela via fácil e curta da repetência e da exclusão. O mesmo se pode dizer dos problemas de conduta e de disciplina (FANFANI, 2000, p. 4).

Evidentemente, as mudanças na destinação e propósito do ensino médio não acarretaram uma imediata adequação do mesmo às especificidades de seus novos assistidos, nem garantiram o ajuste das instituições e mentalidades às novas propostas. Novais (2007) enfatiza o consenso entre os especialistas a respeito também da insuficiência do atual paradigma de ensino médio frente às exigências do mercado de trabalho e dos concursos vestibulares. A mesma reflete:

“Há claramente uma necessidade de definir a identidade do Ensino Médio. Mas esta tarefa implica, entre outras coisas, uma aproximação com os sujeitos aos quais ele se dirige. Afinal, quem são, o que pensam e o que querem estes jovens” (NOVAIS 2007, p.21).

A definição da identidade do ensino médio passa pela discussão de três eixos problemáticos apontados por Fanfani (2000): a identidade e cultura dos adolescentes e jovens; a modificação dos equilíbrios de poder entre as gerações e o sentido da experiência escolar para os adolescentes e jovens.

Sendo a adolescência e a juventude momentos de construção de uma identidade e de assunção de uma cultura própria, estas não podem ser ignoradas de forma alguma pela escola. O jovem quer ser tratado como jovem e não como criança, exigindo da escola de ensino médio uma pedagogia e uma política distintas das escolas de ensino fundamental e educação infantil. A relação professor-aluno precisa ser marcada pela reciprocidade de tratamento, não havendo mais lugar para a obediência cega nem para a premiação simplista baseada em notas, conceitos e conduta apropriada.

A vida do jovem de hoje ultrapassa cada vez mais as fronteiras da família e da escola, formando-se uma subjetividade e cultura externas ao que é vivido em casa e nas salas de aula. Conforme Fanfani:

Hoje, é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação. No entanto, em muitas ocasiões, as instituições escolares tendem ao solipsismo e a negar a existência de outras linguagens e saberes e outros modos de apropriação distintos daqueles consagrados nos programas e nas disposições escolares (FANFANI, 2000, p.8).

À cultura própria da juventude, acresçam-se os saberes e vivências de toda a massa popular que hoje tem acesso à escola de ensino médio e vamos perceber que esta necessita ampliar inquestionavelmente os limites do que considera educação, abrindo espaço para toda uma realidade cultural antes marginalizada.

A par da questão cultural, caminham as mudanças nas estruturas familiar e social, com seu reflexo no equilíbrio de poderes entre as gerações. Hoje, o modelo de família pai-mãe-filhos, com o homem exercendo exclusivamente a função de chefe de família, já não é o único. A autoridade do pai também já não é incontestável, uma vez que a mulher assume seu papel de provedora do lar em pé de igualdade com o homem, sem falar nas famílias em que a figura masculina praticamente não aparece (mães de “produção independente”, por exemplo). A criação de legislações específicas deu voz ao adolescente e ao jovem para reivindicarem seus direitos e expressarem suas opiniões. Os adultos que querem ser respeitados pelo jovem já não podem fundamentar sua autoridade, seja ela familiar ou pedagógica, exigindo obediência, mas sim procurando ressaltar o diálogo e a empatia.

Por último, mas não menos importante, encontra-se a busca do sentido da experiência escolar. O jovem geralmente justifica sua frequência à escola como fruto de um ou de mais de um destes três fatores: ir à escola é obrigatório (obrigação imposta pela família e pela sociedade); ir à escola é requisito essencial para “ser alguém na vida” (entrar na universidade ou conseguir um bom emprego) e, finalmente, ir à escola é construir conhecimento e, com isto, enriquecer intelectual e culturalmente. Fanfani (2000) destaca que “A relação gratuita, desinteressada e passional com o conhecimento e a cultura em geral (arte, ciências, etc) é mais provável entre as classes mais liberadas das urgências e pressões relacionadas com a sobrevivência” (FANFANI, 2000, p. 12).

Aos menos favorecidos socialmente e economicamente, as recompensas proporcionadas por uma boa educação parecem excessivamente utópicas, seja no tocante à aquisição de conhecimento e cultura, seja na conquista de uma colocação melhor no mercado de trabalho. Para eles, o presente é incerto e o futuro parece não existir, restando à experiência escolar tão somente o caráter de obrigação. Em tal situação, não pode existir compromisso com o saber, muito menos desejo de transcender a visão tradicional da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 LDBEN nº 9.394/96) destaca, no Art.35, as finalidades do ensino médio:

- I. a consolidação e o 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.

Estas são as metas sugeridas para o ensino médio na atualidade. Os ditames legais apenas ratificam uma preocupação que se faz cada vez mais presente na sociedade: a educação deve acompanhar as transformações do mundo moderno e a escola, através de seu projeto pedagógico, cabe apontar caminhos que atendam as necessidades da sua realidade local, possibilitando ao indivíduo a apropriação do conhecimento, sua plena compreensão e o exercício transformador do meio em que vive. Quer-se, ao final do ensino médio, um jovem capacitado a prosseguir seus estudos tanto quanto habilitado a ingressar no mercado de trabalho, apto a gerir suas escolhas e interagir com o mundo de forma autônoma, crítica e

ética. Para tanto, a escola deve promover a simbiose da teoria com a prática, valorizando o saber institucionalizado sem deixar de considerar o saber empírico.

Paradoxalmente aos postulados da LDBEN, muitas escolas de ensino médio continuam a seguir o paradigma propedêutico, conformando-se aos rígidos limites dos programas de conteúdos para os exames vestibulares, enfatizando a “decoreba” e alardeando “macetes”, relegando ao status de disciplinas supérfluas aquelas que não constam das avaliações de acesso às universidades. Estas escolas consagram uma proposta político-pedagógica antiquada, que não dá conta das necessidades da sociedade em que vivemos, servindo como mera fachada do que seja realmente preparar o jovem para a vida.

A nova escola de ensino médio requer uma proposta político-pedagógica igualmente nova. É preciso abandonar a institucionalização da escola dita civilizatória, com seu apego aos saberes consolidados e sua desconfiança do conhecimento empírico. Kuenzer (2000) salienta que o novo ensino médio precisa conciliar a escola que ensina a pensar e reconhece os saberes socialmente produzidos e acumulados com a escola que ensina a fazer, além de desenvolver as habilidades de memorização e rotinas de procedimentos. Esta escola ideal tem que promover tanto as técnicas como as humanidades, propiciar ao aluno tanto o domínio dos computadores, como a fruição estética diante de um quadro de Picasso.

Segundo a mesma autora, depreende-se daí que o ensino médio deve assumir um novo compromisso com a qualificação profissional, formando indivíduos capazes de dominar intelectualmente a técnica, de modo não apenas a reproduzir conhecimentos e procedimentos, mas principalmente a refletir sobre seu trabalho, usando de criatividade e de acertos diante dos desafios. A pedagogia das escolas tem que atender a esses novos objetivos, favorecendo a informação, a reflexão e a crítica, bem como incorporando a inter e a transdisciplinaridade. A nova ótica do mercado de trabalho não contempla com olhos benevolentes a especialização massiva, prefere sim os profissionais generalistas, capazes de atuar com dinamismo em todas as frentes.

O desenvolvimento de uma pedagogia inovadora passa necessariamente pela valorização dos sujeitos do trabalho no ensino médio. Novais (2007) enfatiza a carência de discussões sobre juventude nos cursos de formação continuada de professores e nas licenciaturas. A tradição escolar brasileira privilegia o estudo da infância nos cursos de pedagogia e mesmo nos de formação continuada, abrindo pouco espaço à abordagem do jovem e das peculiaridades de sua educação.

Se as escolas se preocupam em aproximar o espaço educativo do universo infantil, organizando toda uma infra-estrutura adequada à recepção das crianças, o mesmo não se pode

dizer com relação aos jovens, uma vez que as salas de aula e demais dependências das escolas de ensino médio dificilmente mostram a “cara” de seus ocupantes, a qual só se faz notar através da exteriorização mais agressiva:

As marcas da juventude desaparecem dos espaços institucionais e geralmente retornam a eles pela ação ativa e muitas vezes transgressora dos próprios jovens (rabiscos, grafites, pichações, recados nos banheiros, boné, ipod na sala de aula), e são vistas como uma invasão ilegítima de elementos externos e estranhos ao trabalho educativo (Revista Ciência e Vida _ Sociologia, 2007, p.23)

Afirmar que o ensino médio é para a vida, não exclusivamente para preparar acadêmicos ou trabalhadores, é vencer a educação anti-democrática, que continua a postular papéis rigidamente pré-determinados para os diferentes estratos sociais. O ensino propedêutico, prioritariamente, serve aos mais favorecidos econômica e socialmente, cujo acesso à cultura se dá tanto dentro como fora da escola e para quem tem tempo e recursos materiais para se dedicar exclusivamente à conquista de uma vaga em um curso superior. Para estes, a relação com o mundo do trabalho dar-se-á somente a partir do ingresso na universidade, quando iniciará efetivamente a sua formação para o exercício profissional. Kuenzer (2000) não deixa de recordar:

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. O Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos com competência e compromisso (KUENZER, 2000, p. 28-29)

1.2 Caracterizando a juventude

Durante o exercício docente no ensino médio, convivi com alunos predominantemente na faixa etária dos 14 aos 18 anos, acompanhando boa parte de seu processo de crescimento e desenvolvimento físico, mental e intelectual. Percebi, ao longo de meu trabalho, o percurso destes educandos na formação de suas identidades individuais e coletivas, sua escalada rumo ao mundo adulto como um construto deles e da sociedade da qual fazem parte. A par das intensas transformações físicas e psicológicas, chamou-me a atenção o fundo sócio-cultural em que as mesmas se inserem, caracterizando a juventude como um fenômeno indubitavelmente social, que precisa ser abordado não somente como um período de transição entre a infância e a maturidade, mas principalmente como expressão de todo um comportamento e de uma cultura assumidos diante de um grupo

Adolescência e juventude nem sempre existiram como períodos específicos do desenvolvimento humano. Seus conceitos foram surgindo e se aprimorando ao final do século

XVIII, mas somente se difundiram maciçamente no decorrer do século XX. Ariès (1986) enfatiza que, até o século XVIII, passava-se bruscamente da infância para a idade adulta, com as crianças sendo introduzidas no mundo do trabalho já aos sete anos de idade. Raras eram as que tinham a possibilidade de estudar, sendo que o próprio sistema educativo precário misturava em uma mesma classe alunos de diferentes faixas etárias. A adolescência como fase da vida não era cogitada, portanto, também não se falava em crise adolescente e em cultura jovem.

O recrudescimento da industrialização e a complexidade cada vez maior das sociedades modernas, com seu ingresso na era da sofisticação tecnológica, levaram ao nascimento de um espaço intermediário entre a infância e o mundo adulto, entre a maturidade biológica e a maturidade psicossocial. A capacitação, a formação e o estudo ganharam importância neste novo modelo de sociedade, acarretando a permanência do jovem na escola e retardando a incorporação do status de adulto. Institucionalizou-se a juventude como um período de transformações e de latência da maturidade, sendo tratada pela sociedade como um intervalo conflituoso entre o ser criança e o ser adulto (Ariès, 1986).

Até agora não fiz qualquer distinção entre os conceitos de adolescência e juventude, sendo que a maioria das pessoas costuma usar as duas palavras como sinônimas. Porém, o fenômeno da adolescência é eminentemente uma elaboração da psicologia, ao passo que o termo juventude tende a ser objeto de teorizações históricas e sociológicas.

A difusão das concepções de adolescência e crise adolescente, hoje utilizadas corriqueiramente e não apenas nos meios científicos, se deu a partir dos trabalhos do psicólogo teuto-americano Erik Erikson (1902-1994). Para Erikson (1976), a adolescência é a época da crise de identidade, que se instaura não somente devido à prevalência de conflitos biológicos e individuais, mas sobretudo quando se patenteia a incompatibilidade entre as pressões da sociedade e a formação da identidade do Ego⁴. Sempre que vê sua busca de auto-realização cerceada pelas exigências do meio, o adolescente entra em crise, entregando-se à rebeldia e à inacessibilidade.

Segundo Erikson (1976) as peripécias e aventuras dos adolescentes em busca de uma identidade ainda que provisória, levam à procura de identificação junto a pessoas, grupos e ideologias, dividindo suas angústias e padronizando atitudes e idéias. salienta a necessidade do adolescente de construir esta identidade coletiva e provisória, bem como de experimentar

⁴ O Ego é um dos componentes estruturais da psique humana segundo as teorias psicanalíticas freudianas. É ele quem faz a mediação entre as realidades interna e externa do indivíduo, freando impulsos e instintos e assegurando a sanidade da personalidade e a auto-preservação pessoal.

uma moratória social, ou seja, um tempo do “deixa a vida me levar”, dedicado tão somente ao prazer de viver. Situações como casamento, ingresso no mercado de trabalho, gravidez precoce, decretam a extinção desta moratória social e, conseqüentemente, da adolescência.

No entanto, o fim da moratória social não decreta o fim da juventude, a qual se delimita muito mais nebulosamente e além do período entre o advento da puberdade⁵ e os primeiros passos no mundo dos adultos, como ressalta Novaes (2006):

Lembrar que “juventude” é um conceito construído histórica e culturalmente já é lugar-comum. As definições sobre “o que é ser jovem?”, “quem e até quando se pode ser considerado jovem?” têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais. (NOVAES in ALMEIDA & EUGENIO, 2006, p. 105).

Gropo (2000) acrescenta oportunamente:

Podemos definir a juventude como uma categoria social. Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos 13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21anos, etc. Também não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato, aquilo que Mannheim chama de grupo social concreto. Não existe realmente uma “classe social” formada, ao mesmo tempo, por todos os indivíduos de uma mesma faixa etária. (GROPPO, 2000, p. 7)

Embora a sociologia e antropologia social brasileira costumem circunscrever a juventude ao período entre os 15 e 24 anos de idade, não deixam de apontar a relatividade do critério etário, uma vez que a juventude, o jovem e seu comportamento não escapam à reformulação de seus conceitos de acordo com a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o sexo, o contexto histórico e regional, etc, dos indivíduos ou grupos sociais tidos como jovens (Gropo, 2000).

Independente dos critérios utilizados para determinar seu início e seu fim, a juventude, assim como a adolescência, não prescinde da apropriação de uma identidade coletiva, através da qual se forjam as primeiras referências com relação aos padrões sociais, seja pela sua aceitação, seja pelo seu rechaço. Os grupos juvenis constroem suas identidades a partir de signos e estilos adotados de acordo com seus componentes. Estas coletividades carregam consigo um vasto potencial mobilizador, que pode ser canalizado tanto para representações e atitudes “progressistas” como para o mais reacionário dos conservantismos. “A juventude não é conservadora nem progressista por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade” (Mannheim apud GROPPPO, 2000, p. 25).

⁵ Puberdade é o termo utilizado pela biologia e ciências médicas para designar o conjunto de transformações físicas e fisiológicas que assinalam a passagem de criança a adulto, a nível biológico.

Ainda de acordo com Groppo (2000), os grupos juvenis são veículos de cultura própria, que se reveste de novas características a cada geração. Os anos 90 e início do século XXI estão assistindo ao boom da bioidentidade, palavra de ordem em uma cultura de risco, que apregoa a supremacia do corpo, da aparência na construção do Eu e de suas relações.

Diante das diferentes lacunas geradas pela Modernidade⁶, como a fragilidade de instituições sociais consagradas (Família, Escola, Igreja, etc) e as incertezas de um mercado de trabalho cada vez mais concorrido, o jovem de hoje abandona o paradigma internalista e intimista de construção de identidade, para acolher o projeto de um Eu moldado pelos ditames do parecer e do ter (Groppo, 2000).

A cultura somática é a cultura dos corpos “sarados” pelo fitness, das tatuagens, piercings, implantes, entre outros, que aproximam e simultaneamente distanciam os jovens uns dos outros. A cultura da aparência nem sempre é a cultura da saúde, pois também vamos encontrar as comunidades de anoréxicos, bulímicos e prosélitos das dietas malucas, com espaço de divulgação na Internet e publicidade subliminar na televisão e nas revistas de moda (Ortega, 2006).

Quem sabe um pouco radical, mas oportuno para uma reflexão, sobre o ser humano, em cima do texto escrito por Herbert Vianna⁷

Cantor do LS Jack é internado em coma no Rio após lipoaspiração.

É possível isso? É admissível isso? Um rapaz de 27 anos ter uma parada cardíaca e entrar em coma após uma cirurgia de lipoaspiração?

Pelo amor de Deus, eu não quero usar nada nem ninguém, nem falar do que não sei, nem procurar culpados, nem acusar ou apontar pessoas, mas ninguém está percebendo que toda essa busca insana pela estética ideal é muito menos lipo-as e muito mais piração? Uma coisa é saúde outra é obsessão. O mundo pirou, enlouqueceu. Hoje, Deus é a auto imagem. Religião, é dieta. Fé, só na estética. Ritual é malhação. Amor é cafona, sinceridade é careta, pudor é ridículo, sentimento é bobagem. Gordura é pecado mortal. Ruga é contravenção. Roubar pode, envelhecer, não. Estria é caso de polícia. Celulite é falta de educação. Filho da puta bem sucedido é exemplo de sucesso. A máxima moderna é uma só: pagando bem, que mal tem? A sociedade consumidora, a que tem dinheiro, a que produz, não pensa em mais nada além da imagem, imagem, imagem. Imagem, estética, medidas, beleza. Nada mais importa. Não importam os sentimentos, não importa a cultura, a sabedoria, o relacionamento, a amizade, a ajuda, nada mais importa. Não importa o outro, ou a volta, o coletivo. Jovens não têm mais fé, nem idealismo, nem posição política. Adultos perdem o senso em busca da juventude fabricada. Ok, eu também quero me sentir bem, quero caber nas roupas, quero ficar legal, quero caminhar correr, viver muito, ter uma aparência legal mas... uma

⁶ Modernidade é um conceito intensamente discutido pelas ciências sociais. Corresponderia a “um mundo sob contínuas transformações sociais, abalos econômicos, revoluções políticas e culturais” (GROPPO, 2000, p.30), cujos contornos temporais são objeto de controvérsia entre os estudiosos.

⁷ http://br.geocities.com/PergunteAoCarlao/index_viana.html (acessado dia 01/11/07 às 14h10)

sociedade de adolescentes anoréxicos e bulímicos, de jovens lipoaspirados, turbinados, aos vinte anos não é natural. Não é, não pode ser. Deus permita que ele volte do coma sem seqüelas. Que as pessoas discutam o assunto. Que alguém acorde. Que o mundo mude. Que eu me acalme. Que o amor sobreviva. "Cuide bem do seu amor, seja quem for"

O corpo resume o meu mundo, está no espelho da minha casa e nas feições de meus companheiros de grupo, todos nos parecendo e ao mesmo tempo nos distinguindo, seguindo as mesmas modas e ao mesmo tempo querendo ser únicos: este parece ser o lema dos jovens adeptos da cultura somática e das “tribos” que constituem.

No entanto, como lembra Ortega (2006):

Não nos enganemos: fazendo do corpo um *alter ego*, a afirmação de uma identidade provisória, corremos um risco enorme. Na nossa cultura somática, a aparência virou essência, “os condenados da aparência” são privados da capacidade de fingir, dissimular, esconder os sentimentos, as intenções, os segredos, capacidade presente na cultura da intimidade que se tornou obsoleta. Hoje, sou o que aparento, e estou, portanto, exposto ao olhar do outro, sem lugar para me esconder, me refugiar, estou totalmente à mercê do outro. Já que o que existe (o corpo que é também o *self*) está à mostra, sou vulnerável ao olhar do outro, mas, ao mesmo tempo, preciso de seu olhar, de ser percebido, senão não existo. (ORTEGA, 2006, p.47)

Penso que é interessante observar o colapso de valores interiores que fundamentavam a construção da identidade do jovem até meados do século passado. Fazendo uma espécie de trocadilho com expressões populares: dizia-se ao jovem às margens do mundo adulto “Honra as calças que tu vestes”, ou seja, mostre-se um homem de caráter firme e correto. Atualmente, a sociedade parece levar mais em conta a marca das “calças que tu vestes” para determinar se está tratando ou não com um indivíduo de caráter. Tais idéias parecem refletir a dicotomia comunidade versus sociedade, postulada por (Tönnies apud GROppo, 2000): à valoração do coletivismo, afetividade, particularismo, difusionismo e imputação, inerentes à assunção de uma vida comunitária, opor-se-ia o culto do individualismo, neutralidade afetiva, universalismo, rendimento e especificidade, exigidos pela vida social. A comunidade seria um construto obsoleto no mundo moderno e pós-moderno, um anacronismo em relação à sociedade, que privilegia a perseguição dos interesses individuais e o julgamento do indivíduo conforme o desempenho de suas funções e a relação com os demais atores sociais. As noções de “correto” passaram a ser as da vida em sociedade, e são elas que, ainda que através da contestação, norteiam a vida da juventude e dos grupos por ela formados.

O mundo atual tende a ser universalista, valorizando as realizações nas esferas mais amplas da vida social, em vez da adequação aos critérios particularistas e qualitativos da vida comunitária. A transição da infância para a maturidade é relativamente mais fácil na sociedade particularista (comunidade), devido à recriação das normas familiares e ao

princípio da solidariedade social que imperam. Na sociedade universalista (sociedade propriamente dita, para recordar Tönnies, tornar-se adulto é bem mais complicado: "Nessas sociedades universalistas, os grupos etários homogêneos ou juvenis exercem a tarefa de transição da esfera familiar particularista para a vida social mais ampla e de orientação universalista." (GROPPO, 2000, p. 41)

Cabe aqui não deixar esquecer que, em países em desenvolvimento e nas camadas menos favorecidas economicamente, a transição entre infância e maturidade se acelera consideravelmente, devido à necessidade premente de ingresso do jovem no mercado de trabalho e conseqüente incorporação de responsabilidades sociais. Em contrapartida, nos países desenvolvidos e nos estratos mais privilegiados da sociedade, o tempo de espera para "tornar-se adulto de fato" é cada vez maior, embora o início e a duração do período de transformações biológicas permaneçam praticamente os mesmos.

O paradoxo deste adiamento do ingresso no mundo adulto faz-se sentir no conflito entre o desejo de autonomia e independência interna e a necessidade de segurança e de uma infra-estrutura estável. O jovem que se acha "dono do seu nariz", mas permanece cada vez mais tempo morando na casa dos pais, é um reflexo deste fato (Klosinski, 2005).

Refletindo sobre tal fato, penso que por trás do desejo de segurança, reside o medo de que em uma sociedade a cada dia mais racionalizada e competitiva não exista lugar para o jovem. Tal situação simplesmente retoma o dilema humano do poder e da impotência. Vivemos em um mundo em que o progresso material e técnico é imenso, ao passo que os valores éticos se deterioram em um crescendo. Não estamos conseguindo lidar com isto a contento e, entre a bomba atômica e as células tronco, vamos nos perdendo entre o potencial de destruir um futuro e o de salvar uma vida, mantendo uma interrogação sobre nossas cabeças e as de nossos jovens.

1.3 O jovem e a escola de Ensino Médio

Creio ser de suma importância, no decorrer dessa discussão, caracterizar a relação entre o jovem e a escola, destacando o caráter dicotômico que ronda a visão e as expectativas que a juventude tem no tocante à sua experiência com os bancos escolares.

Novaes (2006) pontua:

Ao serem indagados, nas pesquisas sobre as "instituições sociais" em que mais confiam, os jovens citam sempre a escola. São muitos os que se ressentem de não ter ficado mais tempo na escola, vista como um bom lugar para se fazer amigos e integrante da sociabilidade que caracteriza a condição juvenil. Nesse sentido, estar

prematuramente fora da escola é sempre uma marca de exclusão social (NOVAES, 2006, p.107)

Por outro lado, Sposito (1998) comenta:

Embora vislumbrem no acesso à escola as ferramentas necessárias para o seu credenciamento e habilitação para disputar as escassas oportunidades do mercado de trabalho, os jovens tendem a recusar, impor resistências variadas ou, ao menos, explicitar uma certa indiferença à ação pedagógica da unidade de ensino. As relações contraditórias com a educação escolar tanto se revelam nos índices elevados de agressões aos prédios ou a professores, expressas na denominada violência escolar, como podem aparecer pelos mecanismos que gestam apatia ou indiferença às práticas escolares cotidianas, restando muitas vezes apenas um espaço de sociabilidade valorizado nos encontros entre pares que a vida escolar oferece (SPOSITO, 1998, p.10)

De certa forma, temos a consagração da escola como espaço de lazer, o lugar em que se fazem amizades, se constroem relacionamentos amorosos, se planejam festas e passeios. As finalidades precípuas da instituição são de possibilitar o acesso e o gosto pela construção do conhecimento e preparar para o ingresso no mundo do trabalho e das responsabilidades sociais diluem-se em vagas referências, em vislumbres para utilizar o termo cunhado por Sposito.

Não obstante, as incertezas com relação ao papel da escola na vida dos jovens não impedem que atualmente se processe em nosso país um movimento de escolarização em massa. É fato que grande parte dos jovens que hoje estão freqüentando o ensino médio atingiram um grau de escolaridade bem superior ao obtido por seus pais. Cito o Ensino Médio, na medida que é o nível de ensino que abarca, em um primeiro momento, especificamente a juventude, acolhendo em seu transcurso boa parte dos objetivos e desafios inerentes a essa fase.

Conforme Corte (2007):

Observou-se, na última década, uma ampliação vertiginosa no número de matrículas no Ensino Médio. Seu ápice deu-se no final da década de 90 e início dos anos 2000. Em 2005 foram 9.031.302 matrículas em todo o País, quase 240% a mais do que o número registrado em 1991 (3.772.698 matrículas). Isto significa que, em um intervalo de 15 anos, foi se construindo efetivamente uma nova escola de Ensino Médio com a inclusão de setores antes historicamente excluídos do acesso a uma escolaridade mais longa (CORTI, 2007, p.17-18).

No entanto, considerando-se como idade ideal para cursar o ensino médio os anos entre 15 e 17, vamos verificar que, em 2005, somente 56% dos jovens desta faixa etária, matriculados na rede pública, estavam freqüentando o ensino médio, enquanto que significativos 42% ainda se encontravam nas classes de Ensino Fundamental.

Tal defasagem escolar, gerada por reprovações ou evasões anteriores, é oportunamente acusada por Sposito (1998):

Certamente os dados mais amplos relativos aos índices de exclusão social em nossa sociedade, ao contemplarem as enormes dificuldades de integração dos jovens brasileiros na esfera dos direitos sociais da cidadania, incluem a persistente desigualdade educacional, não só caracterizada pela impossibilidade de frequência à escola na idade adequada mas, sobretudo, pelos mecanismos perversos intra/extra escolares que excluem sistematicamente os jovens, acentuando as enormes distorções entre idade e série nas diversas séries e baixos níveis de conclusão da educação obrigatória (apenas 24,8 % tem o equivalente ao Ensino Fundamental) (SPOSITO, 1998, p.9).

A defasagem escolar liga-se indelevelmente ao ingresso prematuro no mercado de trabalho e às nupcialidade/paternidade/maternidade precoces. Também gera conflitos entre pais e filhos, tanto nas classes mais baixas como na classe média:

Os conflitos que aumentam em casa são aqueles relacionados à área do trabalho, no presente ou no futuro. Dispensas constantes e contratos de trabalho de curta duração acontecem tanto nos supermercados como nas agências de publicidade (NOVAES, 2006, p.109).

Depreende-se deste fato que o fantasma do “não há lugar no mundo para mim” ronda tanto o jovem pouco escolarizado como aquele que concluiu integralmente seus estudos. A sociedade altamente competitiva e seletiva parece dizer ao jovem que ele é obsoleto, a menos que reinvente modos e sentidos de inserção produtiva. Uma vez obsoleto para o mercado de trabalho, também obsoleto para as relações pessoais, para a participação na sociedade, para a vida em geral.

Diante das exigências da sociedade moderna e das incertezas do futuro, cumpre repensar o papel do ensino médio, se ele não está alimentando no jovem este “medo de sobrar” ou transmitindo a sensação de que não passa de um corredor para a vida acadêmica ou para o mercado de trabalho.

Corti (2007) ao questionar a finalidade do Ensino Médio:

A orientação do Ensino Médio oscilou basicamente entre dois pólos: a defesa de um ensino propedêutico, que preparasse para a continuidade dos estudos em nível superior, com forte conteúdo acadêmico, e a defesa de um ensino voltado para à preparação para o mercado de trabalho. (CORTI, 2007, p. 20).

A mesma autora aponta para a predominância da orientação propedêutica, assinalando a organização do currículo das escolas de ensino médio conforme os ditames das universidades, com foco na transmissão de conteúdos, na preparação para os exames seletivos e na articulação das disciplinas escolares com as principais áreas acadêmicas.

Essa constatação de Corti (2007) vem sendo confrontada com proposta da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 LDBEN nº 9.394/96), que sugere

ações para que seja superada a predominância propedêutica voltando-se para a preparação do jovem para a vida.

A partir de tais sinalizações, passarei a focar nesta pesquisa o segmento da juventude que atinge o ensino médio voltado para esta orientação, integrando-se a esta proposta de alçar o ingresso na universidade à categoria de podium em uma corrida disputada, quando não de tábua de salvação em meio à enchente. Quero deixar claro o fato de que estou trabalhando com integrantes de classe média à classe média alta, portanto jovens com condição sócio-econômica privilegiada, alheios a algumas situações que expus anteriormente neste capítulo com relação à realidade do jovem brasileiro. Porém, se existem estas diferenças, também observei características comuns aos jovens de qualquer estrato social, as quais serão devidamente consideradas ao longo desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

A educação é vista, pela sociedade em geral, como uma avenida de possibilidades para retirar os indivíduos do caos em que se encontram. Caos da ignorância, caos do desemprego, caos econômico, caos da criminalidade, enfim, o “caos” que a sociedade produziu, para depois colocar na educação uma singular esperança de equilíbrio e de ordem social.⁸ Nesse contexto, é necessário que tenhamos o cuidado de não culpabilizar, como o único responsável pela realidade na qual se encontra o indivíduo, uma vez que há uma série de fatores que concorrem para a existência desse caos, tais como a estrutura política, o mercado econômico, etc.

A educação pode fazer alguma coisa para minimizar as problemáticas que rondam as pessoas, no entanto, não pode fazer tudo. Ela pode apontar caminhos para o ser humano vencer limites e superar certas dificuldades, contudo a educação não consegue conduzir ao equilíbrio social isoladamente, vencendo o caos. Também se fazem necessárias outras ações, que envolvem questões estruturais nos campos político, administrativo e econômico.

Pouco ou quase nada adianta ao indivíduo ter uma formação acadêmica ou uma vasta experiência no setor em que pleiteia um emprego se ele não existe. Os postos de trabalho estão saturados de pessoas qualificadas, o que está faltando é trabalho para suas qualificações.

Não somente educadores, mas também cientistas educacionais ou pessoas portadoras de conhecimentos específicos na área das ciências sociais, apresentam-se como interessados a solucionar problemas que a sociedade enfrenta em sua caminhada rumo ao futuro. Futuro esse que é, muitas vezes, delineado pela promessa de progresso econômico, de bem-estar individual e de equilíbrio social, características presentes na modernidade.

Há, igualmente, aqueles atores que se manifestam como grandes “salvadores da pátria”, apresentando e defendendo projetos político-educacionais. Entretanto, infelizmente, muitos desses projetos têm vida curta, tanto quanto os mandatos de seus idealizadores.

Organizações não governamentais, entidades sociais, partidos políticos, diretórios estudantis, entre outros, defendem, em seus manifestos, que a educação é um direito assegurado pela Constituição Federal, bem como o da saúde e outros. Esse direito ao ensino é

⁸ “Se um jovem cometeu delito tem de ser punido, mas temos de lembrar que esse jovem é praticamente resultado de 25 anos em que não se apostou na educação” Presidente do Brasil Luiz Inácio Lula da Silva em reunião com o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), divulgado no Jornal Zero Hora, 8-5-2007, p 6 secção Política.

ênfâtizado no refrão “um ensino público, gratuito e de qualidade”, o qual é pronunciado em várias reivindicações.

Essas palavras nos parecem, contudo, distantes de muitas realidades, nas quais esse refrão não encontra eco, constituindo palavras que se dissipam ao vento, que se perdem em obstáculos burocráticos, políticos e pessoais, praticamente intransponíveis. Percebemos, então, que nem tudo que é assegurado pela lei é, efetivamente, assegurado para todos.

Vejamos o que diz a Constituição da República Federativa do Brasil, que assegura o direito à educação:

Art. 6 - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência ao desamparado, na forma desta constituição.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do estado e família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Lendo cuidadosamente esses artigos, defronto-me com a dura realidade, não só educacional, mas de outras dimensões inerentes à sobrevivência do ser humano. Isso exige uma reflexão de nosso “fazer no mundo”, uma reflexão que busque encontrar soluções para, ativamente, transformar ou minimizar essas realidades não condizentes com a própria lei.

De forma alguma, quero afirmar que as leis são desnecessárias, porém alertar para o fato de ser imprescindível colocar em prática, efetivamente, as já existentes. De modo um pouco agressivo com as palavras, pergunto: é de acordo com a quantidade numérica de leis que a educação acontecerá? Ou será que ela poderia funcionar, de forma efetiva, se houvesse a aplicação das já existentes, com suas regulamentações e pareceres?

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 LDBEN nº 9.394/96) assegura o direito à qualidade de ensino, por meio de seus princípios e fins:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (...)

- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...)
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Essa lei também indica que somos amparados pela legislação, a qual prescreve garantias de sucesso no campo educacional. No entanto, é essa nossa realidade? O amparo legal é posto em prática?

Se as leis a respeito da educação são claras, por que vigora a distância entre a concepção das leis e sua aplicação? Isso ocorre por falta de vontade política? É a complexidade burocrática que não permite a aplicação das normas? São pretextos para quem cruza os braços no conformismo social? Questiono-me ainda: a não aplicação das leis talvez seja reflexo da falta de unidade de ações coletivas, de coragem para enfrentar o caos estabelecido em certas regiões? Ou então, seria resultado do somatório desses fatores?

Os atuais marcos legais do ensino médio, amparados pela LDBEN (BRASIL, 1996, nº. 9394/96), demarcam uma divisão na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Um deles é a respeito das finalidades atribuídas ao ensino médio, como a preocupação com a formação ética e humana, autonomia intelectual, preparação para o mundo do trabalho, etc, conforme já mencionado no capítulo 1. Outro se refere à organização curricular, envolvendo base nacional comum, mas também que atenda às especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do aluno; que tenha uma interação e articulação dos conhecimentos e que os mesmos sejam contextualizados; a proposta pedagógica fica na responsabilidade dos estabelecimentos educacionais, com a participação dos seus docentes, atendo-se às questões legais do seu sistema de ensino.

Sendo assim, a LDBEN (BRASIL, 1996, nº. 9394/96) possibilita pensar a escola a partir de sua própria realidade, oportunizando o trabalho coletivo de seus membros:

“Além disso, a política curricular deve ser atendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.” (OCN, 2006, p.8).

Dedicando-me especificamente ao componente curricular em estudo (educação física), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996 LDBEN nº 9.394/96), no artigo 26, § 3,º orienta como essa disciplina deve ser observada na escola:

“A educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatória da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. (BRASIL, 1996 LDBEN nº 9.394/96, no artigo 26, § 3,º)

Algo importante foi acrescentado na LDBEN (BRASIL, 1996), referente a esse artigo, em seu § 3º. Trata-se da palavra “obrigatória”, após as palavras “componente curricular”, por meio da Lei nº 10328/2001, tornando, no ensino médio, o componente curricular educação física obrigatória, com exceção dos casos previstos em lei⁹.

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha aos professores o documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCN) em substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões, estas iniciadas em 2004, que alimente suas práticas docentes.

Essas orientações foram construídas coletivamente, de acordo com o texto que as apresenta, o qual diz:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimento, mas também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender as necessidades e as expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (OCN, Volume 1, 2006, p. 8)

Nesse sentido, foi desenvolvido um trabalho de orientação curricular para o componente educação física. Durante a formulação deste, o confronto com os modelos de práticas pedagógicas tidas como hegemônicas até então foi inevitável. O grupo¹⁰ que elaborou as Orientações Curriculares para a Educação Física relata, na introdução das mesmas, que essa não foi uma tarefa fácil.

Escrever para professores da educação básica de um país com as dimensões territoriais e culturais do Brasil é mais que um desafio. (...) Na verdade, é uma situação muito delicada. Para uma disciplina que no momento é objeto de intensas críticas a certos modelos de prática pedagógica tidos como hegemônicos, falar sobre orientações curriculares a partir de documentos coordenados pela política de governo certamente provoca inquietude nas comunidades escolar e acadêmica da educação física. (OCN, 2006, Volume 1, p. 213).

No Brasil, até o ano 1980, quando se falava em orientação pedagógica de professores, vinculava-se à idéia de prática e manual como elemento metodológico. Havia um padrão

⁹ Lei nº 10793/03 – Isenta da prática da Educação Física

¹⁰ Grupos de estudos da educação física escolar nos estados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Orientações Curriculares para o ensino médio (OCN, p.237-238); volume 1, Brasília, 2006.)

muito semelhante do fazer pedagógico, que se voltava à disciplina e ao condicionamento do corpo, fundamentado teoricamente em ações no campo biofisiológico.

Um dos objetivos deste texto, “Orientações Curriculares”, é fazer o profissional de educação física refletir sobre o que está na pauta da prática da educação física escolar e formular seus textos com base em suas experiências, peculiaridades locais e condições pessoais.

Neste contexto legal, observamos a importância da educação física na educação geral do aluno, a necessidade de mudanças e algumas proposições que poderão ser desenvolvidas pelos professores e alunos, bem como pela escola e comunidade.

No entanto, qual o entendimento sobre os papéis da educação física escolar? Segundo o Grupo de Estudo da Educação Física, acima citado, nos estados em que foram elaboradas as OCN para esse componente, alguns desencontros que ocorreram, ao longo da história, e que ainda ocorrem, envolvendo papel da educação física escolar no Brasil, são:

Preparação do corpo do aluno para o mundo do trabalho; eugeniação e assepsia do corpo, buscando uma ‘raça forte e enérgica’; formação de atletas; terapia psicomotora; e até um instrumento de disciplinarização e interdição do corpo. (OCN, 2006, Volume 1, p.217).

O que realmente entendo ou percebo sobre educação física? Essa disciplina é entendida em sua própria denominação “educação do físico”? A educação física vê o ser humano como uma máquina, que funciona igual a todas as máquinas? Se os humanos são constituídos de músculos, ossos, sistema circulatório, etc., e todos apresentam a “mesma” composição, todos são iguais, logo, todos podem fazer as atividades físicas da mesma maneira, atingindo os mesmos resultados, a mesma performance? Homens são equiparados a máquinas? Os alunos são percebidos somente pelo caráter físico que apresentam?

Docentes orientados nessa linha de pensamento encontram-se em muitas escolas brasileiras, basta observar uma aula de educação física. Nela, é possível nos depararmos, facilmente, com professores exigindo que todos os alunos façam tantos metros em 12 minutos (o teste de Cooper), ou tantas flexões de braço, etc., independente das características biofisiológicas ou limitações pessoais de cada discente.

Quanto aos esportes, outra marca registrada, em nossas escolas a realidade costuma ser a seguinte: em geral, aquele aluno que não foi escolhido pelos colegas para jogar na aula, fica quase todo o período de educação física apenas observando os escolhidos praticarem a modalidade esportiva. Já os alunos que fazem parte da seleção da escola, em função de suas qualidades físicas, são vistos como “especiais”, requerendo tratamento diferenciado. Comumente, eles não precisam correr tantas voltas, podem ficar esperando a hora da atividade

com bola (jogo ou técnicas com bolas), ou são dispensados da educação física por fazerem parte da equipe escolar. Com essas atitudes, é alimentada a discriminação e a desigualdade entre outros males de convivência.

Conforme Piccolo (1995), a educação física escolar no ensino médio deixou de ser, em comparação com as primeiras séries do ensino fundamental, um espaço de novas experiências de movimento, em que o aluno se integra socialmente, desenvolve seus domínios cognitivos, motor e afetivo-social, com oportunidade de criar, experimentar, tomar decisões, avaliar e se relacionar. “Para ser o espaço reservado aos jovens que possuem bom desempenho no esporte, geralmente escolhidos pelo professor para preparar equipes competitivas ou demonstrativas representando a escola” (PICCOLO, 1995, p. 11). Essa situação nos alerta para o cuidado que devemos ter de não considerar a educação física escolar como sendo apenas os treinamentos desportivos ou somente os jogos competitivos, prevalecendo assim as técnicas dos esportes.

Nesse sentido, é oportuno discorrer um pouco sobre as tendências pedagógicas ou propostas de ensino aprendizagem da educação física escolar. Segundo os autores Darido (1999) e Neto (2000), novas propostas surgiram no final da década de 70 em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista predominante. Essas tendências foram inspiradas pelo novo modelo histórico social em que o país ingressou com o fim da ditadura militar.

Neto (2000), em seu ensaio apresenta as seguintes propostas: Tradicional, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, as quais caracterizarei e diferenciarei para entender um pouco mais o caminho histórico percorrido pela educação física.

a) A Proposta Tradicional

Esses autores, citando Medina (1986), discorrem que a Proposta Tradicional é uma visão simplista, mecânica e banal que se faz do homem. Ainda Medina ressalta: “trabalha-se” com o corpo de forma fragmentada, é a educação do físico. Afirma ainda que é mais um adestramento do que educação, e sua preocupação fundamental é com o biológico, com os aspectos anátomo-fisiológicos.

Moreira (1995-a) complementa enfatizando que nesta concepção encontramos ritmo unificado, corpo disciplinado e cumpridor de ordens, procurando levar vantagens sobre os outros, bem como ausência de ludicidade e presença acentuada do individualismo.

Quanto às aulas de educação física, Gonçalves (1994) enfatiza que encontramos atividades que disciplinam o corpo, pois seus movimentos são mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno e separados de ternura e lembranças, atrelando-se a ordens

e padrões transmitidos pelo professor. Não há valorização das experiências de vida que os alunos trazem ou suas preferências, o que se apresenta é uma exclusão clara da participação dos alunos nas proposições das atividades, um amortecimento de sua criatividade, manifestando-se nos educandos a passividade e submissão às ordens pré-estabelecidas pelo professor. Uma verdadeira obediência por parte dos alunos na execução das atividades propostas pelo professor, enquanto este decide sozinho os objetivos, conteúdos, maneira de ensiná-los, quem faz o que, quando, como e quantas vezes.

b) A Desenvolvimentista

É uma proposta defendida, no Brasil, por Go Tani e a obra mais representativa desta abordagem é a **Educação Física escolar: Fundamentos de uma Abordagem desenvolvimentista** (Tani et alii, 1994), onde vários autores são citados, principalmente D. Gallahue e J. Connolly. Segundo Tani (1998), a idéia básica da abordagem desenvolvimentista consiste em que a educação física precisa compreender os processos de desenvolvimento dos seres humanos, em cada fase, para que recebam as devidas orientações e, dessa maneira, concorram para uma vida adulta melhor ou “normal”, com todas as percepções desenvolvidas. Para o mesmo autor, esta abordagem tenta estabelecer uma fundamentação teórica para a educação física, sobretudo para crianças de 04 a 14 anos. Se a educação física deseja atender às necessidades e expectativas das crianças, precisa anteriormente compreender suas características quanto ao crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, aprendizagem motora e nas interações destes processos em crianças desta faixa etária.

Tani (1998), baseando-se em Seaman & Depauw, apresenta a seguinte seqüência de desenvolvimento motor e sua faixa etária, aproximadamente: até 06, 07 anos, o desenvolvimento motor da criança é caracterizado pela aquisição e diversificação das habilidades básicas (andar, correr, saltar arremessar, etc.); dos 10 aos 12 anos, o desenvolvimento se caracteriza pelo afinamento e diversificação na combinação dessas habilidades, em ordem crescente de complexidade.

Quanto à forma de ensinar, essa abordagem propõe desafios na aprendizagem dos alunos com perguntas, por exemplo: “Você é capaz de pular alto?”, “Você é capaz de chutar com a parte interna do pé?”, “Você consegue isso ou aquilo?”, assim por diante.

O que percebo nesta abordagem, em comparação à tradicional, é que ela se aproxima mais do entendimento uno e indivisível do ser humano, bem como, procura atender às necessidades e expectativas de cada faixa etária. No entanto, a forma de aprender por meio de

desafios me parece bastante diretiva e indicativa, implicando já no uso de procedimentos por parte do aluno.

c) A Construtivista

As propostas construtivistas foram baseadas em Piaget, e Beker, sendo que no Brasil, quem mais se aproxima desta metodologia educacional é João Batista Freire. Nessa proposta a construção do conhecimento se dá pela interação do sujeito com o mundo. Segundo J. B. Freire (1989), conhecer implica em um esquema de assimilação e acomodação, num processo de constante reorganização. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo os problemas. A proposta considera o jogo, enquanto conteúdo-estratégia, o maior meio de ensinar, e um dos mais significativos instrumentos pedagógicos. Enquanto joga ou brinca, a criança aprende. Portanto, a aprendizagem deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

d) A Crítico-Superadora

A proposta é fundamentada por um conjunto de autores¹¹, e encontra-se no livro Metodologia do Ensino de Educação Física, de 1993. A abordagem utiliza o discurso da justiça social, baseada no marxismo e neomarxismo. Segundo Resende (1995), essa proposta se identifica com os fundamentos de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe. Tenta apresentar uma síntese entre esse referencial teórico, o conteúdo e a forma do conhecimento denominada cultura corporal.

A idéia dos autores é querer instigar o professor a praticar uma perspectiva que responda as exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira. Escola que, segundo PIMENTA & GONÇALVES, citado pelos autores, pretende-se democrática, universal, gratuita, obrigatória, laica e unitária, resultado de projeto coletivo e adequada para as praticas (com equipamentos e espaços físicos). (NETO, 2000, p. 97)

Para os autores dessa proposta, o conhecimento que a educação física aborda é a cultura corporal, que se configura em atividades corporais como jogos, esportes, ginástica dança, etc.

e) A Crítico-Emancipatória

A abordagem crítica questiona o caráter alienante da educação física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Portanto, apregoa uma educação física crítica, ligada às transformações sociais, econômicas e políticas, com o objetivo de superar as diferenças sociais.

¹¹ Carmen L. SOARES, Celi N.Z. TAFFAREL, Elizabe VARJAL, Lino CASTELLANI FILHO, Micheli ESCOBAR, Valter BRACHT.

A proposta crítica divide-se em crítico-superadora e crítico-emancipatória. Esta última surgiu com a intenção de romper com o modelo hegemônico do esporte e aptidão física, predominante nas aulas de educação física até a década de 80. O idealizador dessa proposta é Eleonor Kunz e uma de suas principais obras é “Transformação Didático-pedagógica do Esporte”. Nessa obra, o autor busca oferecer uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a educação física contribua para a reflexão crítica emancipatória das crianças e jovens: “Uma educação mais emancipadora, voltada para a formação da cidadania do jovem, do que mera instrumentalização técnica para o trabalho” (KUNZ, 1994, p. 144).

Segundo Kunz (1994), o ensino na concepção crítico-emancipatória, deve ser um ensino de libertação das falsas ilusões, interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O autor defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam falsas convicções, interesses e desejos.

A linguagem tem um papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão, de entendimento do mundo social, já que há participação de todos em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e ações de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se da cultura. O aluno, diante de qualquer situação, deve ser levado a pensar, discutir e encontrar caminhos, em grupo ou sozinho. O esporte na escola não deve ser apenas praticado, mas estudado (Kunz, 1994).

Kunz (1994) descreve que, na proposta crítico-emancipatória, a forma de ensinar pela transparência de limites pressupõe três fases: a descoberta, por sua própria experiência, das formas e meios para a participação bem sucedida nas atividades; manifestação pela linguagem ou gesto do que se aprendeu; questionamento sobre o que se aprendeu e seu significado.

Em síntese, a abordagem crítico-emancipatória, proposta por Kunz, traz uma forma de ensinar a educação física na qual os discentes (alunos) têm grande oportunidade de participação, despertando o senso crítico, a criatividade e os aspectos democráticos, de forma responsável.

Após essa exposição sobre as tendências, concepções ou abordagens sobre a educação física na década de 80, retomo o espaço escolar, no qual ocorre a presente investigação, para relatar um fato por mim vivenciado. Saliento que, por mais esforço que um profissional faça para propiciar espaço adequado a uma educação contextualizada, crítica, emancipatória, não

excludente e integradora, etc, mesmo com esses princípios, o educador não fica isento de encontrar desafios ou “surpresas” durante sua vida profissional, os quais lhe ensinam tanto quanto os ocorridos nos meios acadêmicos. Portanto, ficar atento a essas situações, é permanecer aprendendo através da prática e vice-versa.

Durante minha atuação como professor de Educação Física, no CTISM, alguns alunos de terceiro ano, os quais não apresentavam qualidades de “atletas” e não faziam parte dos escolhidos para o time dos “bons”, freqüentemente eram denominados, pelos colegas que faziam parte da equipe, de “pernas-de-pau”, “feridas”, “ruins”, etc. Esses alunos excluídos, muitas vezes, quando conseguiam participar de alguma partida, saíam do jogo muito irritados, magoados, descontentes com eles próprios e com os colegas. Entretanto, acabaram criando um jeito próprio de resolver o problema, que considere interessante não somente pelos resultados, mas pela oposição àquela situação que vivenciavam durante as aulas.

Os ditos “pernas-de-pau” montaram uma equipe com o nome de “Time dos Ruins”. Eram alunos que jogavam por prazer, para se divertir, não priorizando vencer, mas sim, serem aceitos com suas limitações naquela determinada atividade. Riam de suas jogadas e, muitas vezes, justamente pela descontração e livre-arbítrio nas ações, venciam os jogos. O mais impressionante é que, de acordo com relato de um aluno que participava dessa equipe, o time continua unido e jogando após o egresso da escola.

Qual o objetivo desse relato? Salientar a importância da fuga das atividades padronizadas, marcantes na tendência tradicional da performance e do esporte rendimento, da atividade esportiva na qual somente pode participar a minoria da turma. Evidentemente, como na educação nada é acabado e perfeito, o time dos ruins também excluía, visto que não faziam parte de sua equipe os “bons jogadores”. Chamo a atenção dos leitores sobre a equipe “pernas-de-pau”, no sentido de que sua postura profissional, ou proposta pedagógica vai ao encontro da integração, da cooperação, do diálogo e não da exclusão e divisão, que não deixam de estar presentes no próprio relato.

Compartilho com Kunz (1994), entre outros sobre a necessidade de repensar a Educação Física nas escolas. Problematizar as atividades executadas mecanicamente, que atribuem um valor muito grande ao corpo físico, como se ele existisse separado do emocional, do gostar de praticar esportes, da atividade consciente, etc, é um dos caminhos para uma educação física crítica e não alienante. Trabalhar no entendimento do ser humano em seu conjunto, um corpo sem fragmentação, um corpo que vive em totalidade, na unidade, em todos os momentos, quer na atividade de caráter físico, quer naquela intelectual: é esse caminho que pretendo trilhar ao falar em educação física.

No entanto, a educação física, em muitas instituições (escolas e universidades), mantém a dualidade corpo/mente, um corpo dividido, fragmentado, em que ora se trabalha o físico, ora se trabalha a mente, ora é momento intelectual, ora é momento do prazer, do lúdico. Em determinados momentos, são ministradas aulas sérias, com professores de “cara fechada”, com conteúdos para ampliarem os conhecimentos “científicos” e abrirem portas para o futuro; em outros instantes, é ministrada uma aula de descontração, relaxamento, aula de “menor importância”. Quero dizer que, culturalmente, faz-se uma diferenciação nas escolas entre as disciplinas das ciências exatas e as humanas, priorizando os conteúdos das exatas, pois são elas, que historicamente, aprovam ou reprovam os alunos, ampliando dessa maneira a lacuna entre a mente e o corpo, entre o intelectual e o físico, entre o profissional de educação física e os demais.

Essa fragmentação manifesta-se na formação do profissional de educação física, presente nas aulas de anatomia, cinesiologia, primeiros-socorros. Durante essas disciplinas, não há vinculação com o outro lado da mesma moeda, quer dizer, com o emocional, com o sentir, com o gostar, que vivem juntos no mesmo corpo, formando um ser único.

Ao citar o corpo, considero relevante retomar o que foi escrito no Capítulo 1 a respeito de como se manifesta à relação da sociedade com o corpo, especialmente no corpo do jovem. Diria que ocorre, atualmente, uma relação comercial, sinalizada pela cultura de mercado, que transforma os seres humanos e suas relações em “coisas”, em mercadorias de compra e venda, conjuntura que chamaria de agonia do corpo ou corpo mercadoria.

Os seres humanos não são somente corpos físicos, matéria palpável, observável, mas também corpos “intelectuais”, “sentimentais”, “emocionais”, “espirituais”, dimensões que, muitas vezes, são esquecidas e desconsideradas em uma sociedade na qual se busca maximizar as vantagens, não somente em lucros financeiros, porém as vantagens nas “relações” individuais e sociais. Na verdade, o nosso corpo sofre, em sua integralidade, pressões incontáveis, algumas importantes de serem relatadas para educadores.

Os nossos corpos são diariamente agredidos pelos alimentos que chegam a nossas mesas, carregados de agrotóxicos. Os líquidos que bebemos estão longe da qualidade necessária para hidratar e nutrir nossos corpos, o oxigênio que respiramos está poluído pelas indústrias, etc.

Como não bastasse a agressão alimentar, o corpo externamente é bombardeado por uma série de artifícios, como bronzamentos, cosméticos para embelezamento cutâneo, entre outros. Tudo para manter o valor de mercado, que o mundo do consumo e da coisificação

exige. Tudo é considerado mercadoria que pode ser comprada, vendida, com a propaganda garantindo “satisfação”, induzindo ao prazer e à necessidade do consumo.

Trata-se de um corpo físico manipulado pelas mentes bem treinadas, pelos mecanismos de consumo, pelos projetos materialistas, os quais vendem produtos associados a esses corpos como um pacote de sucesso, de prazer e de felicidade. São corpos agonizantes por dentro, ainda que aparentemente maravilhosos por fora.

As agressões que os corpos sofrem, contudo, não se resumem a essas. A violência do trânsito, a criminalidade, a fome, o desemprego, bem como as condições miseráveis de habitação e saúde pública de muitos, são fatores que atingem os corpos dos seres humanos de forma brutal, aguda e, por vezes, definitiva. Esses elementos, se não são determinantes, contribuem para arruinar e corromper os corpos, adormecem as mentes e aniquilam vidas. O corpo está surdo em si, dopado pela idéia de consumo como meio de encontrar felicidade e, ao perceber que esse não é o melhor caminho, reclama com doenças psíquicas, físicas e sociais. Ele grita por socorro para não desfalecer.

De acordo com Maldonado (2006), a cobrança por corpos perfeitos pelo padrão atual de mercado, gera nos indivíduos que não se enquadram nesse modelo, um grau de insatisfação que os induz a modificar seus corpos, procurando, para isso, meios que o próprio padrão de mercado oferece. Essas pessoas buscam nas cirurgias plásticas, soluções mais radicais; nos produtos de beleza (cosméticos), um enfeite superficial; nas “dietas milagrosas”, perda de calorias ingeridas em excesso; nos programas de ginásticas especializadas, uma modelagem muscular atraente; na ingestão de medicamentos¹² e produtos químicos, a inibição de seus desejos alimentares, etc. Há uma recorrência a esses meios na esperança de ser criado um novo corpo, que corresponda ao arquétipo imposto no fim do século XX.

Em outras palavras, a insatisfação leva à intervenção que, por vezes, induz o corpo à mutilação ou morte. Indo um pouco além, temos a biotecnologia e as possíveis alterações do código genético, a criogenia, caminhos oferecidos para a busca da “saúde perfeita” e da “eternização” da juventude. Nesse contexto, praticamente são esquecidos os traumas psicológicos, os aspectos étnicos, religiosos, entre outros, que estão intimamente ligados ao corpo físico e que, por sua vez, manifestam-se no corpo social, em forma de conflitos e desajustes individuais de um corpo/mente enfermos.

¹² ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) - No Brasil 28% das intoxicações que ocorreram nos últimos 10 anos foram causadas por medicamentos.
http://www.criancasegura.org.br/voluntario_conteudo_corpo.asp?id_artigo=688&nome=Programa%20Crian%203%83%C2%A7a%20Segura%20na%20 (acessado dia 21 de junho de 2007 as 10h41).

Assim como o corpo e a mente são inseparáveis, e os reflexos de sua presença se fazem na sociedade em sua totalidade, também a educação física não pode ficar separada das demais disciplinas da escola quando pensamos na formação integral do aluno. Todas fazem parte de um grande conjunto de ações para a educação dos alunos, quer no campo individual, quer no campo social.

Quando é almejada a formação integral do aluno em todos os seus aspectos, quer seja motor, afetivo, cognitivo, psicossocial ou espiritual, a educação física precisa integrar-se nesse contexto, para que possa fazer parte do ato educativo da escola. Dessa forma, essa componente curricular não pode ter uma ação pedagógica instintiva e automatizada, mas sim reflexiva, contextualizada e dialética¹³. Como fazer para chegar a essa formação integral do aluno? Sinalizo, entre tantos, um caminho possível: professores, administradores (diretores de escola), orientadores, enfim, a equipe de especialistas da escola poderia ficar atenta às expressões e manifestações dos alunos, quer de realização, quer de frustração e, através do diálogo, buscar junto com a comunidade escolar as soluções e implementações necessárias para essa formação integral do educando.

Segundo Piccollo (1995, p. 12) “Para que a educação física faça parte do ato educativo, ela não pode ter uma ação pedagógica mecanizada, pois assim estaria estimulando a sua inexistência como prática no contexto escolar.”

Entre outros objetivos e em consonância com parte do pensamento de Piccollo (1995), considero ideal que a educação física escolar preocupe-se com a formação plena do aluno, juntamente com as outras disciplinas. Dessa forma, oportuniza-se a participação desse aluno, estimula-se sua criatividade e sua autonomia, por intermédio de atividades específicas, para que desenvolva condições de viver em sociedade e vença os obstáculos por ela impostos.

Piccolo (1995) também pontua que:

A Educação Física Escolar deve objetivar o desenvolvimento global de cada aluno, procurando formá-lo como indivíduo participante; deve visar à integração desse aluno como ser independente, criativo e capaz, uma pessoa verdadeiramente crítica e consciente, adequada à sociedade em que vive; mas esse objetivo deve ser atingido através de um trabalho também consciente do educador, que precisa ter uma visão aberta às mudanças necessárias do processo educacional. O compromisso social da Educação incita as transformações quando busca atender as necessidades do educando, e a Educação Física pode ser um caminho para que ela atinja esse objetivo através de suas atividades específicas. (PICCOLO, 1995, p.12)

¹³ Na Grécia antiga, entendida como a arte do diálogo, da contraposição de idéias, que leva a outras idéias. Segundo Konder (1987, p 7) “*Aos poucos, passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão.*”

Percebo que a formação plena dos alunos depende também do educador, que precisa estar pré-disposto a mudanças. No entanto, ao mesmo tempo em que é esperado que esse professor tenha um nível cada vez maior de consciência e preparo profissional, não podemos esquecer que muitos professores foram educados, “formados”, dentro de normas rígidas e tradicionais, ou seja, receberam uma educação que pouco lhes oportunizou desenvolver uma consciência crítica.

Desse modo, os educadores, como um dos agentes transformadores da sociedade, também sofrem influências do contexto onde vivem, seja influência econômica, social, cultural ou política. Sofrem injustiças e se sentem desvalorizados. Apesar disso, todos esperam dos profissionais da educação uma postura de comprometimento com uma formação global do educando e uma sociedade democrática.

Segundo Piccolo(1995), o principal papel do professor é:

o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação. Assim, poderá se pensar em uma Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo. Dessa forma, pode-se enfatizar o papel relevante que a Educação Física tem no processo educativo. (PICCOLO, 1995, p.13)

Esse papel do professor requer que sejam retomados questionamentos sobre o que percebo ser a educação física, que conceito poderia construir dessa disciplina, ou melhor, como pode ser conceituada a educação física escolar. Ao refletir a respeito de como poderia definir essa disciplina, devo lembrar que, tradicionalmente, esse conceito esteve, e ainda está, em muitos locais, vinculado aos valores ordem, disciplina e imutabilidade.

Ordem, disciplina e imutabilidade, em que o professor é o agente, consciente ou inconscientemente, que deve carregar para suas aulas essa postura, exigindo posicionamentos dos alunos por altura, em colunas ou fileiras, etc., repassando, então, suas ordens e começando suas aulas com repetições mecânicas, conforme aprendeu na universidade.

Para Moreira (1995):

Esse profissional “planeja” as suas aulas segundo um modelo estanque, independente da faixa etária, que poderia ser resumido em: correr em coluna, por um ou por dois, no sentido anti-horário, um determinado número de voltas ao redor da quadra - essa fase denominada aquecimento; realizar uma série de exercícios localizados, no modelo e ritmo do professor, e uma prática desportiva na fase da aula denominada principal. (MOREIRA, 1995, p. 16).

De acordo com Moreira (1995), no estado de São Paulo, foi realizada uma pesquisa com professores de educação física de escolas de primeiro e segundo graus, da rede oficial de ensino. Essa pesquisa tinha, como um dos objetivos, identificar por que a educação física escolar estava historicamente enraizada em meras práticas. Para tanto, segundo esse autor,

procurou-se entender a ação do professor de educação física na escola, analisando o seu dia-a-dia, o seu fazer pedagógico e sua relação com os alunos¹⁴.

Os resultados obtidos, na pesquisa de Moreira (1995) convergem para um modelo único de professor, como se fosse uma montadora de automóveis, na qual, no final da linha de produção, tem-se o produto acabado e pronto para ser lançado ao mercado, com único padrão de comportamento.

Moreira (1995) apresenta algumas questões que servem de reflexão ao professor de educação física:

a) As questões de forma e ritmo

As relações dos professores de educação física com seus alunos acontecem, freqüentemente, de maneira autoritária e formal. A transferência do conteúdo é entendida como algo acabado. Isso, na educação física, é simbolizado pela uniformidade no ritmo e na realização mecânica dos exercícios. Nesse modelo, é muito difícil formar alunos independentes, participativos, críticos, conscientes de seu viver no mundo. Configura-se como um modelo de prática pedagógica desvinculada da formação integral do aluno.

Moreira (1995) escreve sobre a legitimidade da educação física e do esporte para o ser humano: primeiro, o ser humano é uno, vivo, e a vida é um todo orgânico; segundo, o ser humano é um ser que se move, e o seu movimento ultrapassa os limites das simples atividades mecânicas, visto que esse tipo de atividade é sem sentido para o ser pensante. O mesmo autor, afirma que a compreensão do movimento abre caminho para a educação física, libertando-a da visão mecânica do movimento; terceiro, o ser humano é um ser que brinca, sendo necessário, portanto, recuperar a ludicidade nas aulas de educação física e deixar em segundo plano a técnica, o ritmo e o rendimento. Redimensionar o conceito de brincar é preciso, enquanto hoje se entende o brinquedo como inverso do trabalho, de seriedade, sendo considerado inútil; quarto, o ser humano é um ser que sente, e a sensibilidade, no mundo atual, atrapalha a eficiência científica e tecnológica. Para a racionalidade e a eficiência produtiva, a sensibilidade atrapalha.

A sensibilidade é uma qualidade que precisa acompanhar os professores de educação física, mas em alguns casos percebo que é justamente o contrário. Esses profissionais, em sua maioria, apresentam posturas autoritárias, sem se preocupar com o lúdico, com o sensível,

¹⁴ Cito este trabalho porque minha formação acadêmica é identificada com alguns resultados obtidos nesta pesquisa.

com o agradável. Para muitos deles, o que importa é apenas o rendimento do aluno, determinado por um padrão próprio de cada professor.

A respeito da sensibilidade ao se educar, Moreira, apoiando-se ainda em Sambem (1988), afirma que:

O cultivo dessa sensibilidade, nas escolas, provavelmente não contribuirá para construir grandes fabricas, nem reproduzir grandes lucros. Da mesma maneira não contribuirá para conseguir arsenais de armas, nem revelará muitos atletas para as olimpíadas e para o pódio de coroamento, outras grandes renúncias de vitória e triunfos em rendimento ou campeões. Mas poderá contribuir para criar uma paisagem mais humana, com mais paz e bem-estar. O professor de educação física e das práticas desportivas, mais do que saber, técnicas e estratégias, precisa saber brincar. Mais do que assumir a fisionomia de um comandante ou treinador, precisa inspirar-se na arte e nas orquestras. (SANTIN, 1988, p. 70)

b) O esporte de alto rendimento

As aulas de educação física, nas escolas, estruturam-se na prática esportiva com características de: esporte competitivo, obediência fiel às regras, não havendo cooperação, e sim prevalência do individualismo, da exclusão, do incentivo à vitória a qualquer preço, a ponto de explorar os mais fracos para obter o resultado almejado. Trabalhar o esporte escolar nessa perspectiva é prepararmos o terreno para uma ideologia esportiva que, nos países capitalistas, transforma as atividades esportivas em, ao mesmo tempo, privilégio, mercadoria e diversão social Adam (apud MOREIRA, 1995).

Privilégio, porque as camadas populares exploradas não têm muitas vezes tempo nem disponibilidade psicológica para se entregarem aos exercícios. (...) Mercadoria, porque o mundo dos negócios encontrou aqui nova fonte de lucros, quer seja pela exploração do espetáculo esportivo, quer pela utilização publicitária do campeão sobre os benefícios realizados nos investimentos em equipamentos e na venda de material esportivo. (...) Diversão social, porque um desporto essencialmente voltado para uma elite artificial, submetido aos imperativos do mercado do espetáculo pode ser facilmente desnaturado e utilizado como meio de evasão, com todo o chauvinismo que isso comporta. Adam (apud MOREIRA, 1995, p.20).

Para Bracht (1996), essa forma de conceber o esporte também educa, mas educa para a acomodação e o fatalismo, não para o questionamento, para a formação de um aluno crítico, consciente e sensível à realidade que o cerca.

c) A questão do corpo

Baseando-se em Merleau-Ponty (1973), Moreira (1995) afirma que, nas relações interpessoais, o que prevalece é o corpo-objeto, a coisificação do corpo, que leva à não consciência corporal. Assim, as escolas em que o professor de educação física tem sua prática pedagógica pautada no rendimento do esporte, em atividades físicas adequadas para alunos com porte atlético, que cooperam para a exclusão dos alunos que não possuem essas

características, afastam-se cada vez mais da possibilidade de desenvolver uma consciência corporal no aluno. Essas instituições escolares incentivam ações puramente mecanizadas e robóticas, as quais não permitem ao aluno refletir sobre o seu próprio corpo.

Nesse sentido, João Freire (1987) escreve sobre o universo do corpo, manifestando seu desejo quanto à educação física. Para ele, essa disciplina deveria deixar de ser uma técnica de adestrar o ser humano, para se transformar em uma técnica que possibilite aos indivíduos realizarem seus movimentos com arte, com consciência de seus atos:

Quando a consciência está presente no ato, o gesto é feito com arte. Só dessa forma poderá ser entendida a Educação Física como prática de educação corporal. Tudo o que ela faz, atualmente voltado para o rendimento a atingir, teria que ser invertido. (...) Quanta diferença existe entre jogar para vencer a qualquer custo e jogar sem nem saber qual foi o placar, apenas para festejar, para se divertir, para estar com os amigos. (FREIRE, 1987, p. 54).

d) Ausência de prazer e ludicidade

Ressalta Moreira (1995) que as escolas, na maioria das vezes, são gerenciadas em uma cultura do não, a qual se estende para as salas de aulas. Não é permitido isso ou aquilo no ambiente escolar; nele os alunos não podem conversar, não podem rir, não podem sair da carteira, não podem correr aqui, não podem falar alto, etc. Essas regras fazem a educação passar a ser sinônimo de coisa séria, sem abertura para o diálogo, sendo confundida com obediência disciplinar, com desprazer, com aceitação da ordem estabelecida.

De minha parte, constato que, com essa postura, provavelmente as escolas terão alunos frustrados, com alto nível de ansiedade e sem alegria alguma em permanecerem nas instituições escolares. O lúdico é uma necessidade para o ser humano que trabalha, ainda que nem sempre em condições adequadas. Esse ser humano tem sentimentos, mesmo vivendo em uma sociedade em que predomina o individualismo, a máxima produção no trabalho, o consumismo, etc.

Por outro lado, esse autor defende que o lúdico sempre acompanhou o ser humano ao longo de sua história, especialmente nas festas e jogos, onde os indivíduos expressam alegrias e prazer em viver, e que nas aulas de educação física, a questão da ludicidade está mais presente, visto que as atividades da própria disciplina (jogos, brincadeiras, etc.) para isso colaboram de maneira ímpar. É claro que essa presença da ludicidade é mais acentuada no ensino fundamental, devido aos interesses dessa faixa etária, com isso não se quer dizer que no ensino médio não se faz presente o lúdico. Aliás, as questões lúdicas sempre acompanharam os homens em todos os tempos, por meio de festas religiosas, nativas, folclóricas, etc.

e) Conteúdos da Educação Física

De acordo com Moreira (1995), não é possível fugir das comparações feitas entre a educação física e as outras disciplinas do currículo, sobre o desenvolvimento dos conteúdos, especialmente quando falamos em seqüencialidade. As outras disciplinas apresentam uma seqüencialidade e diversos assuntos nas diferentes séries de ensino, o que parece não acontecer na disciplina de educação física:

Em Educação Física isso não ocorre, pois o mesmo “conteúdo”, os mesmos “procedimentos”, os mesmos “objetivos” propostos, são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias, de diferentes séries, de diferentes conhecimentos, ou experiências nessa Disciplina curricular. (MOREIRA, 1995, p. 24).

Moreira (1995) faz alguns questionamentos sobre o processo de aprendizagem: as estruturas pedagógicas seguidas pela educação física (a não seqüencialidade) e as adotadas pelos demais componentes curriculares (a seqüencialidade) são o melhor caminho? Ou ambas são inadequadas para a efetiva aprendizagem do aluno?

Outra questão, formulada por esse mesmo autor e que deve ser enfrentada nas escolas, é a importância que o próprio profissional de educação física e a direção escolar atribuem aos conteúdos dessa disciplina. Muitos profissionais dessa área não valorizam sua disciplina, menosprezando conteúdos necessários à determinada faixa etária, apenas por conveniência. Eles desenvolvem as mesmas atividades para todos os alunos, durante todo o ano letivo e, com freqüência, de maneira isolada das demais componentes curriculares e do projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, a direção escolar, observando que as aulas de educação física são sempre a “mesma coisa”, não vê prejuízo para o aluno se for utilizado o período dessa disciplina para qualquer outra atividade que julgar necessária. Sendo assim, a desvalorização da disciplina de educação física se manifesta na escola com as atitudes de seus “responsáveis”, estendendo-se aos alunos e a toda escola. E é claro que esse entendimento também perpassa a mente de muitos pais. Assim sendo, a disciplina fica à margem do contexto educativo da escola, sendo considerada sem importância pela comunidade escolar.

As experiências que vivenciei, em minha vida profissional permitem-me concordar com as idéias acima citadas. Posso ratificar o quanto essas dificuldades estão presentes no dia-a-dia de muitas escolas, tanto do ensino fundamental como do médio. Um trabalho de conscientização, acompanhado de ações a respeito da importância da disciplina de educação física, desenvolvido em todo o contexto educacional, por parte dos profissionais que atuam nas escolas, por parte da escola, dos alunos e pais, poderá ser um bom começo. Essa percepção se faz necessária também na formação inicial do profissional, quer dizer, investigar

e refletir sobre quais os princípios que norteiam a formação acadêmica desse profissional e com qual linha ou tendência pedagógica ele se identifica.

Há, também, características particulares da disciplina de educação física que podem auxiliar na mudança da visão que as pessoas têm sobre ela, tais como: os locais das aulas (áreas livres de quatro paredes), o enfoque de seus conteúdos (recreativo, alegre e, por vezes, competitivo), a sensibilidade (o aluno tem mais liberdade de expressar seus sentimentos), etc. Entretanto, a valorização da educação física escolar não cabe somente ao professor, à escola, ou à disposição dos alunos. Essa valorização é um projeto que exige uma ação maior. Para Moreira (1995):

(...) é necessário ressaltar que a relevância da Educação Física Escolar deve ser discutida e analisada no contexto da relevância da educação brasileira, do que representa o ato de educar o seu povo, do que representa a escola em nosso sistema institucional e quais os valores que permeiam essas relações (...) (MOREIRA, 1995, p. 25).

2.1 Educação Física Escolar

Início esse subcapítulo com uma pergunta, a qual, à primeira vista, parece fácil de responder, mas que é complexa e inesgotável em suas implicações: o que é educação física escolar?

Conforme Soares (1992), antes de respondermos a essa questão, é necessário entender como surgiram as práticas pedagógicas, visto que essas se originaram de diferentes paradigmas, os quais são formados por um corpo de conhecimento filosófico, científico, político e cultural, que faz parte do conhecimento tratado na escola. Somente após analisarmos as práticas pedagógicas poderemos chegar a uma resposta mais consistente sobre a educação física escolar.

Esses autores defendem que só faz sentido responder à pergunta inicial (o que é educação física escolar?) quando a preocupação é compreender a práxis pedagógica para transformá-la. Diferentes respostas foram elaboradas para responder a esse questionamento, ao longo dos tempos, mas praticamente nenhuma ajudou a superar a prática conservadora existente. Entre elas, podemos destacar: a) educação física é educação por meio das atividades corporais; b) educação física é educação pelo movimento; c) educação física é esporte de rendimento; d) educação física é educação do movimento; e) educação física é educação sobre o movimento. Essas são algumas correntes de pensamento com as quais o professor de

educação física se vê envolvido, o que torna difícil definir o que realmente é a educação física escolar.

Ainda para Soares et al. (1992), 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 (SOARES et al. 1992, p. 50).

Como surge uma determinada prática pedagógica? Soares et al. (1992) defendem que as práticas pedagógicas se originam de necessidades sociais concretas. A educação física é uma prática pedagógica que surgiu dessas necessidades sociais, por isso podemos dizer que há diversos entendimentos sobre essa disciplina, de acordo com os diversos tempos históricos. Logo, os exercícios físicos, na forma cultural, jogos, danças, ginástica, etc., sempre se manifestaram conforme as necessidades dos momentos históricos. Quando o capitalismo instaurou-se, por exemplo, ele necessitava de homens fortes, ágeis e empreendedores, uma vez que a capacidade física transformava-se em força de trabalho. A educação física serviu, em determinados momentos históricos, à necessidade de um povo sadio e forte para produzir; em outros momentos, ajudou na formação de indivíduos ágeis e disciplinados para defender a nação, ou habilidosos nos esportes para representar determinado país no cenário internacional e criar, internamente, esperanças de que todos poderiam chegar ao pódio, a exemplo dos vencedores.

Apoiando-me em Maldonado (2006), percebo que a educação física, genericamente falando, é veiculada pela mídia como “atividades da moda”, do consumo desenfreado na busca da felicidade. A corrida por um corpo perfeito, espelhado nos padrões sociais vigentes, é a expressão máxima em muitos pensamentos, quer seja dos profissionais, quer seja de leigos, sobre a educação física ou a respeito do que ela pode produzir nos corpos. Há uma infinidade de academias de ginástica, um crescente número de profissionais de educação física que atuam como “personal trainer” e muitos outros serviços especializados, na tentativa de satisfazer as diferentes necessidades do ser humano e atender às imposições do modelo social de mercado do corpo.

Nesse sentido, o trabalho do profissional de educação física, muitas vezes, é reduzido a uma simples prática robótica para produzir corpos perfeitos, e o seu papel como educador, por meio desse corpo, é encoberto.

Ao aprofundar-me sobre esse assunto, constatei que há muitas pesquisas, na área científica, a respeito do tema busca da “saúde” aparente e estética. Quantos cosméticos são oferecidos a uma camada da sociedade para que os indivíduos que os utilizem possam

aparentar ser mais jovens e felizes? Quantas drogas (medicamentos) são comercializadas para que as pessoas adquiram um corpo perfeito? Diga-se de passagem, de aparência perfeita para os padrões atuais, mas internamente envenenado e doente.

Esse aspecto é manifestado na escola? Qual a interferência desse pensar, “corpo perfeito a qualquer custo”, nos alunos, ou nas aulas de educação física? A sociedade embebida neste pensamento, bem como os alunos que fazem parte da mesma, espera que o professor de educação física seja esse modelo de corpo perfeito, malhado, “sarado”, ou que possua habilidades para transformar ou manter o seu corpo (aluno), dentro desse modelo. Caso contrário, aquele professor que não se enquadra, tanto física como intelectualmente nesse arquétipo, sofre certa discriminação, (‘Mas como! Tu és professor de educação física e é gordo assim’, entre outras manifestações). Também é muitas vezes responsabilizado pela aparência fora dos padrões de seus alunos, pelo excesso de gorduras, flacidez muscular, e ou deformações corporais causadas pela falta ou excesso de atividades físicas.

Outro ponto que envolve a educação física, com repercussão na escola, é a indústria de material desportivo, tanto para a prática dos desportos, como para qualquer outra atividade física. A mídia faz alguns alunos passarem a acreditar que, para praticarem educação física, devem ter um bom tênis, um bom agasalho, óculos adequados para os exercícios ao ar livre; devem ainda consumir os alimentos mais indicados, para obterem os melhores resultados nas atividades. Enfim, a indústria de material desportivo, em suas propagandas, deixa claro que, para se praticar esportes, é preciso dispor de material esportivo de última geração. É claro, não posso afirmar que isto acontece na escola x ou y, ou com o professor a ou b, mas percebo algumas características dessa influência em meus alunos, as quais ao caracterizar o local da presente pesquisa, ficarão mais evidentes. Acredito que precisamos ficar atentos para não sermos “contaminados” com esses pensamentos, mas problematizá-los.

Aparecem, em propagandas na TV, ofertas para aqueles que buscam um corpo “perfeito”, com pouco ou quase nada de esforço. São aparelhos elétricos, os quais executam contrações musculares semelhantes às dos esforços do próprio organismo e que, na maioria das vezes, são oferecidos por atletas que adquiriram sua performance bem longe desses equipamentos.

Enfim, poderíamos discorrer, ainda, sobre esportes de alto nível, sobre a televisão, a propaganda, os produtos alimentícios e muitos outros produtos do mundo moderno, os quais influenciam o jovem que frequenta nossas escolas e vive nesse momento histórico. Essa influência se faz presente, principalmente, através dos meios de comunicação, (Radio, televisão, jornal revistas, etc.), visto que esses aumentaram em número, qualidade e condição

de compra, facilitando-se seu acesso à maioria da sociedade, a qual se torna vítima da indústria cultural.

Segundo Pellegrinotti (1995):

A televisão, as revistas e os eventos têm levado a maioria da população a consumir diferentes tipos de produtos. A Educação Física não ficou de fora dessa propaganda, sendo vinculada até mesmo através de produtos que comprovadamente não contribuem em nada para o bem-estar corporal. (...) O corpo, por sua vez, foi a arma predileta, vendendo chá para emagrecer, cigarro e até apartamentos. Porém nada vimos na direção esclarecedora e científica dos valores da atividade física, dando assim uma visão descomprometida com os objetivos educacionais e científicos que possui o movimento humano. (PELLEGRINOTTI, 1995, p. 111).

Nesse sentido, a educação física, dentro do espaço escolar, precisa com urgência adotar um caráter mais comprometido com os conhecimentos que são gerados em sua área¹⁵, especialmente aqueles que vão ao encontro das necessidades da educação física enquanto ato educativo, para trabalhá-los com a juventude, pois possibilitará aos alunos a liberdade para elaboração de diferentes vivências corporais. Não se precisa menosprezar outros temas da área, presente em congressos e seminários mas, com prudência, evitar o reforço a essa busca do corpo perfeito que se faz tão presente em nosso cotidiano.

É importante lembrar que as vivências vão além do físico. Conforme Daólio (2000), o trabalho corporal inclui necessariamente os processos emocionais, cognitivos e sociais:

A Educação Física no Ensino Médio precisa fazer o adolescente entender e conhecer o seu corpo como um todo, não só como um conjunto de ossos e músculos a serem treinados, mas como a totalidade do indivíduo que se expressa através do movimento, sentimentos e atuações no mundo. (DAÓLIO apud MATTOS & NEIRA, 2000, p. 94).

Os alunos, conhecendo o porquê das atividades, dos exercícios, apropriando-se das práticas propostas, podem tornar-se autônomos. Possivelmente, não executarão seus movimentos de forma mecânica, por instinto, mas sim de modo significativo. Sendo assim, o aluno não será meramente um executor de atividades impostas pelos professores, mas um aluno comprometido com atividade física, por ele escolhido.

Considero que, quando os alunos participam da formulação dos programas¹⁶ de atividades de educação física, os quais podem ser de caráter físico (saltos, corridas, execução de fundamentos técnicos dos desportos) ou de cunho mais teórico (definição de quais os exercícios mais adequados para o adolescente, reflexão sobre o porquê de determinado exercício ser mais adequado ou sobre a influência das propagandas com atletas de alto nível

¹⁵ <http://www.boletimef.org/>, <http://www.cbce.org.br/> <http://www.congressofiep.com/> (acessados em 10 de Dez. 2007).

¹⁶ Quer dizer, incorporar elementos advindos dos alunos, na formulação dos programas de atividades anuais para a disciplina.

nas aulas de educação física escolar) tornam-se co-responsáveis pelas aulas de educação física junto ao professor da turma, pois passam a ser atuantes na formulação do “programa” do componente curricular. Com essa participação na construção das atividades a serem desenvolvidas, durante as aulas, há uma valorização dos aspectos culturais e individuais dos alunos, que poderão ser ou não contemplados na proposta pedagógica da escola.

Para a concretização dessas ações, a escola, poderá por meio de seu projeto político pedagógico, proporcionar condições para que os educandos participem ativamente no processo de construção dos conhecimentos e significação, não somente da educação física, mas de outros saberes aprendidos no ambiente escolar. Essas oportunidades podem se fazer presentes através de debates, reuniões, coletas de sugestões, entre outros, englobando todos os segmentos envolvidos com a comunidade escolar.

3 CAMINHO TEÓRICO – METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao traçar o percurso metodológico que seguirei neste trabalho, citarei oportunamente a definição que Minayo (2004) apresenta a respeito de metodologia:

metodologia é entendida como caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (...) enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 2004, p. 16)

A mesma autora destaca a importância da metodologia e da clareza dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, mas salienta que não podemos nos descuidar da criatividade do pesquisador. Minayo faz referência a Feyerabend, num livro denominado **Contra o Método** (1989), no qual é observado que o progresso da ciência está associado mais à violação das regras do que à sua obediência.

Ao conceituar pesquisa, Minayo (2004) pontua que esta é “uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo” (MINAYO, 2004, p.17). Essa autora defende que, na relação entre teoria e a prática, as questões intelectuais surgem em função das solicitações da vida prática.

3.1 Pesquisa qualitativa

Minayo (2004) afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa com as questões particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2004, p. 22)

3.1.1 Características da pesquisa qualitativa

Triviños (1987) ressalta que a pesquisa qualitativa é descritiva, preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto. Bogdan e Biklen (1997) pontuam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato

direto do pesquisador com a situação pesquisada, enfatizando-se o retrato abalizado das perspectivas de cada participante e o desenvolvimento do processo sobre os resultados.

Segundo Bogdan e Biklen (1997), outra característica da pesquisa qualitativa, que se fará especialmente presente nesta investigação, reporta-se ao “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida. Nesse trabalho, procurei averiguar o ponto de vista do pesquisado a respeito de uma determinada questão.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso. Ao adotar esta modalidade, cumpre recordar que investiguei quais as causas que levaram os alunos do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) a se tornarem infreqüentes nas aulas de educação física de forma progressiva, durante o seu processo de formação, a partir do ingresso na escola e culminando na terceira série do ensino médio.

Sobre o estudo de caso, é oportuno citar aqui o pensamento de Stake (1998):

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única _ pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (STAKE, 1998, p. 11).

Stake (1998) esclarece que, embora organizado em um pequeno número de questões, como a maioria das pesquisas, o estudo de caso assume condição peculiar pela natureza ou temática destas questões, as quais sempre envolvem relações complexas, situadas e problemáticas. No entanto, se o corpus do estudo de caso tem a complexidade como característica marcante, o mesmo não ocorre com sua linguagem, que é sempre mais acessível que a utilizada em outros relatórios de pesquisa.

Conforme Stake (1998), somente pode ser considerado passível de análise científica um sistema delimitado, integrado, unitário e multidimensional, em suma, um todo constituído de múltiplas e distintas feições. Este sistema pode ser um grupo de sujeitos, uma comunidade, uma empresa, uma classe escolar, e não apenas uma individualidade específica, como o nome da modalidade de pesquisa poderia sugerir.

Para Triviños (1987), o Estudo de Caso é uma categoria, modalidade, ou um tipo de pesquisa qualitativa que se caracteriza pela profundidade de estudo de uma unidade e pela complexidade desse estudo:

... no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador, tanto do novíço como do experiente, pode conduzir o primeiro, o pesquisador incipiente, para apreciações equivocadas sobre o valor

científico de seu trabalho. Este, por outro lado, marcado mais que outros tipos de pesquisa qualitativa, pela implicação do sujeito no processo e pelos resultados do estudo, exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias (TRIVIÑOS, 1987, p.134).

3.2 Contexto da pesquisa

O Colégio Técnico Industrial está situado no Campus da UFSM, que por sua vez, pertence à cidade de Santa Maria - RS, conhecida como cidade universitária. A Coordenadoria do Ensino Médio e Tecnológico, que faz parte da Universidade Feral de Santa Maria, coordena as três escolas vinculadas, que são: Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, Colégio Politécnico de Santa Maria e Colégio Técnico Industrial, onde ocorreu a presente investigação.

O Colégio sede da presente investigação está inserido num contexto em que impera a busca incessante pelo ensino superior. A instituição está na lista de tantas outras da cidade, consideradas como as melhores para quem quer ingressar na universidade, ou passar em concursos demasiadamente concorridos, como por exemplo, o do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), ou Escola Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEX). Conforme reportagem de jornal local¹⁷, em concurso para o ITA, apenas 11 (onze) concorrentes que passaram são gaúchos, sendo um de Santa Maria e egresso do CTISM:

Rafael é o único dos 11 gaúchos aprovados no ITA que estudou por conta própria. Desde piá, Rafael gostava de estudar sozinho. Ao concluir o Ensino Médio, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, foi aprovado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para Ciência da Computação. A conquista da vaga veio depois de um ano de faculdade. (Diário de Santa Maria, segunda-feira, 14 de Janeiro de 2008, p.6)

De acordo como o anexo E, o CTISM se destaca também em outros concursos, como PEIES, Vestibular e no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Por exemplo, em 2002, foi a escola que ficou em 1º lugar em percentual de alunos que ingressaram na UFSM, pelo vestibular. Em 2006, também obteve 1º lugar, entre as escolas públicas, na proporção de inscritos e aprovados na UFSM, (30,67% dos inscritos).

No PEIES, também o CTISM se destacou: primeira escola em números de alunos classificados em 2005; em 2006 entre as 691 escolas, ficou em 1º lugar nas provas do primeiro ano do ensino médio, 3º lugar nas provas de segundo; no mesmo ano foram aprovados 36% dos alunos no PEIES. Resumindo, entre PEIES e vestibular, no ano de 2006,

¹⁷ EDUCAÇÃO Dois estudantes gaúchos, um deles de Santa Maria, foram aprovados pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica. (Diário de Santa Maria, 14 de Janeiro de 2008, seção GERAL, p.6)

foram aprovados mais de 60% dos alunos do CTISM, concluintes do ensino médio. No ano de 2007, não foi muito diferente, pois, 20 alunos passaram pelo PEIES e 18 pelo vestibular, ultrapassando 50% dos alunos concluintes do ensino médio.

Já no ENEM¹⁸, ficou em 2º lugar das escolas públicas gaúchas, com uma média de acertos de 62,4%, apenas ultrapassado pelo Colégio Militar de Porto Alegre - RS, que obteve 66%. Outros destaques do CTISM envolvendo o ensino médio, encontram-se no anexo E, acima citado.

Essa escola também é reconhecida, no Estado do Rio Grande do Sul e fora dele, por sua atuação na área técnica profissionalizante, via estagiários ou por intermédio de profissionais já atuantes no mercado de trabalho, pois, a cada ano, disponibiliza um número significativo de formandos para a comunidade, nos cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Segurança do Trabalho, Automação Industrial e Eletromecânica, entre outros.

O CTISM também oferece, à comunidade em geral, um curso de Ensino Médio, com ênfase nos conteúdos exigidos para o ingresso no nível superior, via PEIES e Vestibular, conforme informações contidas no site da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVES¹⁹).

Os alunos, para ingressarem no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), precisam fazer uma prova seletiva para o curso desejado. Como o objetivo deste trabalho foi analisar aspectos relativos à educação física no ensino médio, descrevi detalhes relacionados apenas a essa modalidade de curso.

Como já mencionado, o ingresso no CTISM é realizado por meio de concurso, com vagas limitadas, no qual são aprovados os alunos com melhor classificação. Sendo assim, os alunos que freqüentam esse colégio já passaram por uma seleção, semelhante à prova de vestibular, em nível de nona série da educação básica (antiga 8ª série), a qual os predispõe a concorrências pós-ingresso no ensino médio.

Diante destas considerações, saliento que esses alunos apresentam características diferentes de alunos de outras escolas de ensino médio, as quais não promovem concurso de ingresso. Muitos alunos do CTISM freqüentaram cursinhos preparatórios de ingresso na escola técnica e, de alguma forma, vivenciaram um clima de disputa no próprio cursinho, teoricamente uma experiência a mais, que poderá lhes conferir maior segurança na hora da prova de seleção para ingresso no CTISM.

¹⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁹ Lista de aprovados na COPERVES - UFSM - RS - <http://coralx.ufsm.br/coperves/vestibular.php>

Esses alunos apresentam características e precedentes formativos diferenciados²⁰. Digo, alunos de condições econômicas privilegiadas, oriundos da classe média alta que, certamente, não enfrentam privações como as experienciadas pelos alunos de classes menos favorecidas. Muitos deles são egressos de colégios particulares e trazem na bagagem diferentes conhecimentos como: cursos de línguas desde as séries iniciais; aulas de música; cursos de artes cênicas, acesso constante à informática, entre outros. Há, assim, uma concorrência velada entre eles, principalmente por terem, em sua maioria, a mesma meta: ingressar no nível superior.

Quero também sinalizar as características dos pais desses alunos, em sua maioria, servidores da UFSM, ou professores de outras redes de ensino. Tais famílias vivem este ambiente de “ensino superior”, considerando-o a melhor opção para o futuro de seus filhos, e este anseio transpira no seu agir, muitas vezes, sem que eles percebam.

O CTISM, comparado com outras escolas públicas, apresenta um diferencial não somente em relação a seus alunos e pais, já mencionados acima, mas também no tocante a seus profissionais (Mestres e Doutores) e à sua estrutura física (instalações e equipamentos). É uma escola onde as salas de aulas comportam no máximo trinta e cinco alunos (35), equipadas com ventiladores, carteiras e cadeiras em bom estado e um quadro branco para escreverem. Também dispõem de uma mesa móvel equipada com TV, data show e vídeo. Nas reformas das salas de aula, ocorridas na última gestão (2002 a 2005), foram preparados locais para a instalação de ar condicionado, prevista a execução para este ano de 2008. Os alunos têm também, uma sala de informática, para acessar em períodos que não tenham aula. A escola possui um anfiteatro, com mais ou menos cento e vinte (120) lugares, para eventos da mesma. Além disso, tem sete (07) laboratórios, todos equipados e atualizados, mais usados pelos alunos dos cursos técnicos, embora também possam ser usufruídos por todos os alunos do CTISM.

Muitas dessas características poderão estar presentes em outras instituições de ensino, mas certamente não farão parte do universo da maioria das escolas públicas, fator este que incentivou muitos alunos a optar pelo Colégio Técnico Industrial, visto como um local privilegiado, do qual gostariam de fazer parte.

²⁰ Diferenciado quer dizer alunos que freqüentaram cursinhos, alunos que provêm de escolas particulares, com professores individualizados e com condições econômicas sem restrições, etc. Não quero dizer, de forma alguma, que as escolas públicas não têm uma educação de qualidade ou que seu quadro de professores é inferior em capacidade intelectual, se comparado aos de escolas particulares. Chamo atenção, que esses alunos concorrem com condições diferentes para conquistar o mesmo tipo de vaga.

3.2.1 Sujeitos participantes

Ao constatar, nos alunos do Colégio Técnico Industrial, um crescente número de faltas nas aulas de educação física, do primeiro ano para o terceiro, sinalizando um certo desinteresse pela disciplina e culminando na terceira série, não distingui claramente os motivos para essas faltas. Resolvi, então, investigar este caso: por que os alunos das séries finais do ensino médio apresentam um número elevado de faltas, em comparação aos dos primeiros anos, na mesma escola?

Inicialmente, para identificar quem seriam os sujeitos participantes da pesquisa, foi proposta a questão exploratória: “Se você tivesse a opção de escolher entre participar ou não das aulas de educação física no ensino médio, qual seria sua decisão? Justifique.” (Apêndice C).

Com deliberação por escrito da Administração Escolar (Apêndice D), fui às salas de aulas, expus os objetivos da pesquisa aos alunos e propus que eles respondessem à questão. Foi salientado que, se alguém não quisesse participar da pesquisa, sua opção seria respeitada. Solicitei a autorização para o uso de suas respostas (Apêndice E), as quais foram mapeadas para dar continuidade à investigação, reservado o devido sigilo pertinente a esse trabalho. Prontamente, os alunos responderam à questão e autorizaram o uso das informações. Esta foi respondida por um total de sessenta (60) alunos, pertencentes às duas terceiras séries do colégio.

Após mapeamento das respostas obtidas, foi encontrado um número significativo de alunos que afirmaram que não participariam das aulas de educação física. Dentre as justificativas, predominaram: a) questões estruturais, como locais das aulas práticas distantes da escola, material esportivo (essas não serão aprofundadas, visto que já foram analisadas em outro trabalho de pesquisa, conforme relatado na apresentação); b) a troca de professor e a utilização de acadêmicos (estagiários e ou voluntários) para ministrarem as aulas. Esses últimos aspectos também não serão objeto de aprofundamento nesta pesquisa, considerando que o problema do desinteresse não se restringe ao período da troca de professores.

Além disso, também foram significativas manifestações destacando que não participariam das aulas de educação física por não gostarem de esportes coletivos ou por estarem desmotivados. A resposta mais freqüente, no entanto, foi a preocupação com os conteúdos que se fazem presentes nos concursos para ingresso nas graduações universitárias (voltados à preparação para o PEIES e o Vestibular).

Conforme já destacado, a questão exploratória foi respondida por sessenta (60) alunos, dos quais quinze (15) manifestaram-se contrários à prática de educação física. Destes alunos, nove (09) responderam à entrevista semi-estruturada. Os critérios de escolha desses nove (09) alunos foram: primeiro por serem contrários à educação física e segundo majoritariamente possuidores de um número elevado de faltas.

O segundo grupo de sujeitos selecionados para a continuidade da pesquisa, um total de oito (08), foi formado por alunos egressos em 2006 do CTISM, pois se considerou que estes alunos poderiam contribuir significativamente na identificação do por que desse aumento de faltas nas séries concluintes do ensino médio. Estes oito (08) foram escolhidos, primeiro por apresentarem, no ano em que cursaram a terceira série (2006), o maior número de faltas, entre seus colegas de turma em educação física Anexos: A (alunos C, D1, H1 e K1), B (alunos A, N, A1 e L1). O segundo critério de escolha deveu-se à proximidade geográfica e disponibilidade dos entrevistados. O número de alunos egressos que responderam à entrevista semi-estruturada foram oito (08).

Portanto, o total de sujeitos participante na pesquisa foi de dezessete (17) alunos, dos quais nove (09) estavam cursando o ensino médio no ano de 2007 e oito (08) eram egressos de 2006.

3.2.2 Instrumentos para obtenção e análise de dados

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos elementos de análise foram a “questão exploratória”, aplicada aos sessenta (60) alunos concluintes do ensino médio, e as entrevistas semi-estruturadas. (Apêndice J e L).

A questão inicial foi utilizada com o propósito de definir os sujeitos da pesquisa, assim como identificar elementos empíricos que, juntamente com elementos teóricos, subsidiaram a elaboração da entrevista semi-estruturada. Assim, a partir da interação, três eixos balizaram a entrevista: dedicação prioritária, por parte dos alunos, ao Vestibular e PEIES, padronização das aulas - modelo único e questões relativas à adolescência que, no decorrer da pesquisa, passou a ser categorizada como juventude.

Na concepção de Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, para determinados tipos de pesquisas qualitativas, configura-se como um dos principais meios de coleta de dados, porque, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Triviños (1987) afirma que uma entrevista semi-estruturada:

em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (Triviños, 1987, p.146).

Foram elaboradas duas entrevistas semi-estruturadas, uma para cada grupo de sujeitos a serem entrevistados, ou seja, uma delas para os alunos que estavam cursando o ensino médio no CTISM em 2007 (Apêndice F), e a outra para os alunos que concluíram o ensino médio, nessa mesma instituição, em 2006 (Apêndice H). A diferença entre as duas é pouco significativa, mas necessária considerando se tratarem de alunos em curso, de um lado, e, de outro, alunos que já tinham concluído o ensino médio.

A partir disso, foram realizadas quatro entrevistas com objetivo de avaliar seu potencial no que tange ao aprofundamento dos três eixos que balizaram sua elaboração, bem como superar fragilidades e limitações do instrumento. Tal procedimento contém algumas semelhanças com o que tem sido denominado de estudo piloto. Após a análise dessas entrevistas, foram realizados alguns ajustes, tendo como redação final da entrevista semi-estruturada, os apêndices J e L.

4 CONDICIONANTES SOCIAIS E CONCEPÇÃO DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

4.1 Análise de Conteúdo

Segundo Navarro e Dias (1994), da grande família das técnicas de análise textual fazem parte a análise de conteúdo e a análise de discurso. Esses autores também argumentam que a análise textual se aproxima muito do que costumamos entender por abordagem qualitativa. Conforme eles, esse tipo de abordagem se concentra nas análises de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que seu “corpus” não seja necessariamente verbal, podendo se referir a outras representações simbólicas.

Na presente pesquisa, procurei guiar-me pelos princípios da análise de conteúdo para proceder à interpretação das respostas obtidas no estudo de caso. Cumpre pois, descrever e comentar em linhas gerais o que é e como se desenvolvem os procedimentos de uma análise conteudística aplicada à pesquisa qualitativa.

Historicamente, a análise de conteúdo é uma das técnicas de pesquisa mais antigas, remontando seu surgimento no mundo científico ao século XVIII e à arte da exegese de textos sagrados. Porém, o “boom” deste método analítico ocorreu verdadeiramente nas décadas de 1920 e 1930, a partir do desenvolvimento das ciências sociais.

Nos decênios de 1940 e 1950, Berelson propôs um conceito simplificado de análise de conteúdo: “...técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” Berelson (apud BARDIN, 1995, p.19).

No entanto, a crise da ciência clássica vigente no século passado levou os pesquisadores a questionar a certeza dos resultados obtidos em estudos científicos como os ancorados na análise de conteúdo, a qual logo deixou de ser encarada como panacéia para os problemas de interpretação de dados. Bardin (1995) ressalta a necessidade de conjugar a objetividade e sistematização da análise de conteúdo a um constante questionamento, que busque revelar todas as nuances do produto de uma pesquisa.

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, os quais podem ser classificados em duas modalidades: textos produzidos para uma finalidade qualquer e já concluídos à época da pesquisa, como jornais, revistas, correspondências, e textos que se encontram em processo de construção durante a realização de seu estudo, como é o caso de transcrições de entrevistas. Nas entrevistas, parte-se da mensagem, mas levam-se em consideração as condições contextuais de sua produção, apoiando-se em uma concepção

crítica e dinâmica da linguagem. Conforme enfatizam Puglizi e Franco (2005), “...a contextualização deve ser considerada um dos principais requisitos, e mesmo o ‘pano de fundo’ no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados” (PUGLIZI;FRANCO, 2005, p.24). Os mesmos autores acrescentam:

A unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (...) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido (PUGLIZI;FRANCO, 2005, p.43).

Minayo (2004) escreve que, além da unidade de contexto, a análise de conteúdo deve contemplar uma unidade de registro, a qual pode ser constituída de palavras, temas, personagens, ítems, etc. Pode-se dizer que o corpus a ser analisado consiste, em última instância, da união entre as unidades de contexto e de registro.

A trajetória da análise de conteúdo ultrapassa as fronteiras da linguagem, enveredando por concepções psicológicas, sociológicas, históricas, econômicas, entre outras, sem deixar de incorporar parte da subjetividade do próprio analista. Como pontuam Oliveira et al. (2003):

Toda análise de conteúdo que se faz de um texto está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, que permeiam a estrutura de pensar do pesquisador. A produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como as possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. (OLIVEIRA et al., 2003, p.3-4).

A par da organização do material de trabalho e do levantamento das unidades de registro, um passo importante quando da realização de uma análise de conteúdo é a categorização. Segundo Bardin (1995):

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1995, p.117).

Bardin (1995) também comenta que o critério de categorização poderá ser semântico, léxico, sintático ou expressivo, e que boas categorias suscitam a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade.

A análise de conteúdo é especialmente útil na área da educação quando da investigação conteudística de materiais que levantam dados que exigem descrição, análise e interpretação detalhada, como é o caso de questionários e entrevistas com questões abertas. “Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente” (OLIVEIRA et al., 2003, p.5).

Segundo Bardin (1995), é importante não esquecer que os trabalhos de análise de conteúdo, principalmente os de natureza temática, não devem valorizar excessivamente critérios como a frequência de determinados resultados ou desprezar o impacto que a subjetividade interpretativa do pesquisador tem sobre o produto da pesquisa. A reflexão sobre os resultados obtidos deve ser constante, de modo a garantir a autenticidade e credibilidade de todo o processo.

Como síntese da presente pesquisa, resultante da interação entre elementos teóricos e empíricos, definiram-se duas categorias: condicionantes sociais e concepção de educação física.

4.2 Condicionantes sociais

Esta pesquisa surgiu devido a minha insatisfação enquanto professor de educação física no CTISM. Com o passar dos anos, fui constatando a falta de engajamento, de participação nas aulas, aspecto sintetizado pelo alto número de faltas entre os alunos da terceira série do Ensino Médio. Diálogos informais entre alunos da escola sinalizavam problemas internos da disciplina, tais como: metodologia do professor; conteúdos ministrados; locais das aulas práticas; problemas de relacionamento, etc.

Ao iniciar a pesquisa, observações superficiais induziram-me, inicialmente, a considerar que o aumento de faltas provinha somente das variáveis acima discriminadas, revelando, assim, um certo desinteresse do aluno pela disciplina de educação física. Porém, no decorrer da pesquisa, surgiram elementos novos, analisados neste capítulo, que me levaram a vincular o aumento das faltas não apenas ao desinteresse, mas, acima de tudo, à eleição de prioridades. Ou seja, muitos alunos não perderam o interesse pela educação física, mas foram pressionados por condicionantes, que denomino de sociais, a elegerem prioridades de acordo com as emergências que se fizeram presentes naquele momento de conclusão de curso.

Pellegrinotti (2003) aponta que os alunos do ensino médio são absorvidos por preocupações imediatistas e, por isso, vão descartando tudo aquilo que não tem uma relação direta com o objetivo a ser alcançado, classificando-o como desnecessário. Para aqueles que têm como único objetivo, por exemplo, passar para o ensino superior, as suas preocupações imediatas são os conteúdos que fazem parte dessas provas, e o que não colabora diretamente, é descartado ou visto como um entrave para alcançar aquilo a que se propõem. Neste sentido, na presente pesquisa, há manifestações de entrevistados que classificam as aulas de educação

física como “perda de tempo”, destacando que apenas se fazem presentes nestas por exigências legais.

Considerando este pano de fundo, dois eixos balizam a análise. O primeiro engloba questões sobre os condicionantes sociais, que se traduzem em pressões, e que impelem os alunos a optarem por faltar às aulas de educação física, principalmente na terceira série do ensino médio, resultando a primeira categoria, anteriormente mencionada. O segundo eixo remete aos aspectos específicos da disciplina, quando analiso o pensar dos alunos sobre as aulas de educação física ministradas no CTISM, vinculado a segunda categoria.

A cidade de Santa Maria (RS), onde se realizou a presente pesquisa, é considerada, pela maioria de seus habitantes, uma cidade universitária, pelo número de instituições de ensino superior, particular ou pública, sendo que as escolas de ensino médio fazem a ligação a estas instituições. A busca do ensino superior desencadeia uma corrida frenética da maioria dos estudantes que aqui se estabelecem temporariamente, porque há um fluxo considerável de estudantes vindos de várias regiões próximas ou longínquas da cidade de Santa Maria, para cursar o ensino médio ou freqüentar cursinhos preparatórios para ingressar na UFSM, e em outras instituições de ensino superior, mas de maneira acentuada nesta, pois é pública, gratuita e de boa qualidade. As marcas da UFSM são bem vistas pelos alunos que a procuram, independente de suas cidades de origem, recrudescendo o desejo dos concorrentes em tornarem-se acadêmicos da UFSM.

As escolas de ensino fundamental e médio vêm, em seu cotidiano, intencionalmente ou inconscientemente, depositando uma parcela de pressão, ou preocupação quanto a esta busca. Sinalizam, através de seus programas de ensino, de suas propagandas de qualidade e do índice de aprovação de seus alunos no PEIES²¹ e Vestibulares, a trilha a ser seguida para quem quer chegar à frente.

Afirmam, às vezes claramente e outra vezes nas entrelinhas, que sua instituição apresenta o melhor grupo de docentes, as metodologias mais modernas de aprendizagem e a cobrança de bons resultados do aluno, tudo na medida certa para que o mesmo se torne um “vencedor”.

Quem pleiteia o nível superior nesta cidade, seja na Universidade Federal de Santa Maria, seja em outras instituições de ensino superior, percebe, logo na chegada, esta concorrência, esta pressão que parece não ter limites, e que envolve a todos, alunos, pais, professores, escolas, cursinhos, enfim, toda a sociedade.

²¹ Programa Especial de Ingresso no Ensino Superior.

Há mais um elemento participante desta realidade universitária: os já citados cursinhos preparatórios para o ingresso no nível superior. Estes declaram guerra entre si, disputam palmo a palmo cada aluno que aqui chega com o intuito de cursar a universidade. O que se observa nos diálogos informais de alunos que freqüentam este modelo de formação (pré-vestibular) e que às vezes é mais uma “de-formação”, é a competição, disputa, cobrança de resultados, e os alunos permanecem em constante pressão. Afirma um dos alunos entrevistados (E10)²²: “Tem cursinho que tu está no meio do ano estão falando, oh tu te cuida que faltam quatro meses pra prova...”.

Há sinais desta pressão já no ensino fundamental, (8º série, qual colégio escolher que melhor prepare para o PEIES e Vestibular), ou então no ensino médio, do primeiro ao terceiro ano, qual o melhor cursinho, com mais alunos aprovados no ensino superior, etc, transcorrendo assim o período de ensino médio sob as sombras do ensino superior.

Segundo o entrevistado E10, esse período de ensino médio não é mais aquele sonhado momento de alegria, descontração, de prazer em estudar e de aproveitar mais a juventude:

Todo mundo dizia, o senhor deve concordar comigo, o ensino médio é um período bom da tua vida, é pra ti aproveitar, é para bem estudar, para aproveitar mais, sair descansar, te distrair, te manter saudável, não acontece mais. De quem esta dependendo deste programa, não acontece mais, no máximo 10% dos alunos do PEIES conseguem fazer isso, não tem essa condição. (E10)

Este é o clima em que se vive, há muitos anos, nesta cidade. Inicialmente, com o vestibular e, agora mais recentemente, com o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). A UFSM aprovou um percentual de vagas dos cursos de graduação para este programa de ingresso. Assim, as escolas interessadas se inscreveram no programa e receberam orientações e sugestões quanto aos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos em cada escola, durante as três séries do ensino médio. No final de cada série é realizada uma prova (prova do PEIES), com os conteúdos da série, sugeridos pelo programa. Programa este que nasceu em 1995 e hoje já está em sua 11ª edição, totalizando 5533 (cinco mil quinhentos e trinta e três) alunos que já ingressaram na UFSM desde sua implantação²³.

Há um ditado que diz “o Sol nasce para todos e a sombra para quem a procura”, mas para os grupos de pessoas menos favorecidas economicamente torna-se inviável participar de toda esta preparação em cursinhos pré-vestibulares (sobre os quais, como já mencionei, tenho minhas restrições se é formação ou de-formação). Tal segmento social também dificilmente tem acesso a certas escolas conhecidas como “padrões de qualidade”. Para este, parece que o

²² Aluno egresso de 2006.

²³ http://w3.ufsm.br/coperves/imagens/classificados_peies2007.pdf (acessado dia 26 de janeiro de 2008).

Sol do futuro universitário, após o insucesso em um vestibular, não se tornou somente sombras, mas trevas, escuridão densa. O sol da universidade sofreu um eclipse total e com um ano de duração. Fica a desolação, para uns e a esperança para outros: “Daqui a um ano verei o Sol. Vou tentar novamente o vestibular”, etc. Mais ou menos assim se expressa a entrevistada E3²⁴: “(...) De qualquer maneira, se não for esse ano, o ano que vem vou estar fazendo cursinho de novo, vou dar um jeito de passar. (E3)”.

Este clima é vivenciado por todos, escolas, cursinhos, em encontros informais, por pais, alunos, professores, etc. Uns têm um filtro adequado, outros nem tanto, contudo a maioria não usa filtro, porque “a maioria” está na busca dos mesmos objetivos. Entram na disputa usando todos os meios possíveis, chega-se a pensar que o ensino médio são os três anos mais terríveis de suas vidas, pois é um tempo que o jovem não vive, mas apenas sobrevive. Parece que os olhos da sociedade usam lente de aumento, focalizada no nível superior como única saída. E talvez não percebam que há um número muito pequeno de vagas (mais ou menos 1600 vagas na UFSM) em comparação a um número muito grande de concorrentes (mais ou menos entre 15000 a 20000, a cada vestibular).

Essa cultura de concorrência ao ensino superior está presente na fala da entrevistada E9²⁵:

(...) Como tu vai na aula, assim, são muitos no vestibular, 16.000, e o vestibular e o PEIES já são uma cultura em Santa Maria, tu acaba indo tu sabe, em cursinho, em “aulões”, tudo. (...) Também porque você vê os professores falando, tu tem que entra, não sei o que, é aquela pressão assim por ti e pelos outros, tu sabe, e a cultura também te leva a isso aí. Saber que todo mundo que termina o ensino médio tem que entrar na faculdade. (E9)

Como manter a confiança de estar entre os 1.600? Indo atrás de tudo o que é oferecido? Sobrecarregando-se de atividades? Como conviver com essa realidade e manter uma vida equilibrada, física, psicológica e emocionalmente? Como não se sentir desfavorecido na construção e na “aquisição” do conhecimento, se não me envolvo com o que a maioria da juventude se envolve na conquista de uma vaga para o ensino superior? E mais: como quebrar este ritmo frenético do PEIES e Vestibular em uma cidade saturada por cursinhos, por escolas que estão em constantes disputas para ver quem coloca mais alunos nas universidades? É possível viver a juventude como um jovem normal? Não sou contra a busca do ensino superior, até porque uma das características do ser humano é sempre saber mais, descobrir novas realidades, etc.

²⁴ Aluno concluinte do ensino médio em 2007.

²⁵ Aluno concluinte do ensino médio em 2007.

No imaginário social, o CTISM está associado ao ingresso no ensino superior, aspecto alimentado por sua história de êxitos em termos de resultados obtidos. Os alunos que pleiteiam uma vaga no CTISM, já ao escolher a escola, perdem um pouco seu sono, pois a concorrência é alta, às vezes superior à procura de muitos cursos de Graduação da UFSM. Por exemplo, no ano de 2005, houve 11,8 candidatos por vaga no curso de Ensino Médio, aspecto presente no apêndice M.

Os referidos êxitos, considerando classificações obtidas pelos alunos egressos do CTISM, aspecto sintetizado no anexo E, contribuem para a constituição de uma cultura fortemente propedêutica. O CTISM recebeu inúmeras premiações desde que o curso de Ensino Médio foi inserido nos cursos do colégio (1998). Suas classificações no PEIES, Vestibulares e ENEM estão entre os primeiros lugares, quando não o primeiro (Anexo E).

Desde 1999, o Ministério da Educação (MEC) vem direcionando suas manifestações para um dos objetivos do ensino médio em especial, “preparar para a vida”, e não somente para dar continuidade aos estudos. Logo, esta corrida desenfreada na busca do ensino superior como o único caminho, não deixa a desejar quanto a este objetivo? Ou a preparação para a vida é uma guerra, um massacre no qual quem pode mais, sofre menos? Segundo Kuenzer (2000), o ensino médio deve dar acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos com competência e compromisso, alcançando assim, a preparação para a vida.

Segundo Novaes (2006), os jovens acreditam na escola e a busca do nível superior é um anseio natural para aqueles que cursam o ensino médio na maioria das instituições de ensino. Não foi diferente o que encontrei presente nas entrevistas realizadas com os alunos do Colégio Técnico Industrial. Entre dezessete (17) alunos, quatorze (14) destacaram a entrada na universidade como a melhor saída para se ter um “bom” futuro, identificando-se como concorrentes nas provas do PEIES e Vestibular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, nº. 9394/96) conta entre seus objetivos possibilitar aos alunos ingressarem no mundo do conhecimento, prepararem-se para o trabalho e capacitarem-se para a continuidade de seus estudos em níveis mais elevados. Ratificando a afirmativa anterior, em 1999 o Ministério da Educação (MEC) alerta que a missão do ensino médio não é ser apenas um mero corredor para o mercado de trabalho ou para uma vaga na universidade, mas principalmente preparar para a vida.

Corti (2007) assinala a predominância nas escolas de ensino médio da orientação propedêutica, estando seus currículos em acordo com os objetivos das universidades, focando a transmissão de conteúdos e preparação para exames seletivos.

Nas entrevistas realizadas com os alunos do Colégio Técnico Industrial - UFSM, as manifestações de quatorze (14) alunos entre dezessete (17) participantes, demonstraram veementemente seu interesse no ensino superior, a ponto de dizerem que este é o único caminho para seu futuro.

Nesse sentido, destaco algumas falas (E14, E1, E4 e E6)²⁶:

(...) eu vejo assim, a universidade como a única via. Tanto que se eu não visse isso, ou se já não fosse alguma coisa de família, criada, eu não teria vindo pra cá, que é uma escola boa. (E14)

(...) É que é o futuro, né. É todas as séries, mas quando chega no 3º ano é o principal. Parece que se tu não passar são três anos perdidos, no PEIES neste caso. (E1)

(...) É que eu quero veterinária, eu não vejo outro caminho pra fazer o que eu amo a não ser através da faculdade. Não adianta, não tem outra opção. Fazer o que? (E4)

(...) Pra mim acho que o nível superior é fundamental assim, porque se tu for pegar só com o ensino médio tu não vai conseguir muita coisa. (E6)

Constatei, ao entrevistar os alunos, que o ensino superior é visto como um passaporte para um bom futuro. Assim, estes jovens começam a **priorizar** as disciplinas que contêm os conteúdos necessários para enfrentar a concorrência nas provas seletivas. Como os conteúdos de educação física não se fazem presentes no vestibular e PEIES, as aulas de educação física são relegadas a um segundo plano:

(...) Se fosse o caso eu preferia ter esse período muito mais para estudar coisas que vão cair no vestibular e no PEIES. (E1).

(...) Quarta-feira tem três períodos de educação física, não vai ter a matéria que vai cair no vestibular, a gente já aproveita para dormir para descansar sabe, então eles priorizam mais as disciplinas que vão cair no vestibular. (...) só que a gente prioriza aquelas que vão cair no PEIES e vestibular. (...) PEIES e vestibular é a prioridade .. (E2)²⁷.

(...) É assim, a gente passa aqui os três anos voltado para o estudo pro PEIES... o pessoal está aqui pro PEIES, e a educação física não cai como matéria, não é exigência. (...) este é o último ano, vai ou racha. (E7)²⁸.

(..) acho que a preocupação maior esta neste aspecto, estudar para conseguir passar no vestibular no PEIES, sendo que a educação física fica num plano inferior. (E13).

(...) a educação física, por exemplo, não cai no PEIES, vestibular, então a gente não tem interesse. (E14).

Enquanto educador, não concordo que a educação física é perda de tempo, mesmo para quem quer concorrer ao ensino superior, mas sim um elemento que poderá fazer a

²⁶ Alunos concluintes do ensino médio em 2007.

²⁷ Aluno concluinte do ensino médio em 2007.

²⁸ Aluno concluinte do ensino médio em 2007.

diferença no equilíbrio geral dos alunos (físico, psicológico, emocional e cognitivo). Nesse sentido, alguns entrevistados percebem a importância da educação física e sugerem que ela esteja presente para aliviar o stress do Vestibular e PEIES, que ocorre especialmente nas séries finais do ensino médio, bem como garantir a qualidade de vida:

Porque infelizmente a gente acaba pensando... há não cai educação física no PEIES, aí que tá o erro. Se tu entende o princípio de tua educação física, tu vai levar uma vida melhor....ela é muito importante para o PEIES porque ela vai manter a tua qualidade de vida, se tu cai, assim como eu cá... **o ano passado, ganhei peso**, (grifos meus) chegou no final do ano eu queria fazer uma atividade física eu não agüentava. **A parte emocional abala demais**, (grifos meus) o senhor sai de uma prova de PEIES, vestibular, a única coisa que tu quer fazer é deitar numa cama e dormir uma semana. **Então todo esse abalo seria evitado com uma educação física**...(grifos meus) atividade que visam essa questão da alimentação... (...) então se educação física fosse chegar no aluno, com o objetivo de melhoria do aluno... (...) Porque **não sobra mais condição psicológica** (grifos meus) (...). (E10).

O tempo para o estudar e a quantidade de obrigações exigidas parecem não estar em conformidade. O aluno não consegue estar em dois lugares ao mesmo tempo, então é obrigado a fazer uma escolha. Essa escolha é alimentada pelos condicionantes sociais que pressionam para tal opção. Fazer cursinhos, estudar os conteúdos que caem no PEIES e Vestibular, não sair no final de semana, etc. São elementos que auxiliam esses alunos em sua opção de conquista de uma vaga no ensino superior, justificando assim as faltas às aulas de educação física, de acordo com os entrevistados E6 e E9:

(...) E na terceira série tu já tem bem mais assunto na cabeça. Tu tem que pensar PEIES, vestibular... outras coisas (...) no terceiro ano, tem gente que faz médio e técnico e fazem cursinho de noite. (E6).

(...) Aí na segunda série, o pessoal já começa se preocupar com o PEIES, vestibular... fazer cursinho, aí o técnico já começa... terceira série então pior, tem PEIES, vestibular, outros concursos, tem pessoas que faz técnico. Formam-se técnico e saem daqui para fazer concurso. O aumento de atividades, faz com que o aproveitamento do tempo seja bem maior. (E9).

A qualidade de vida é deixada de lado pelo próprio aluno. Pouco tempo para dormir, alimentação imprópria, muita pressão para vencer o volume diário de estudo, etc. Segundo a fala do jovem entrevistado E10:

A nossa qualidade do sono diminui muito, é horrível a sensação que a gente tem depois que passa a prova e tu deita a cabeça e dorme, é um paraíso, é um alívio. A alimentação muda muito, deve ser do seu interesse, então a alimentação muda completamente, assim quando tu está preocupado em estudar tu não quer te focar em outros pontos do teu dia a dia, então tu acaba te alimentando em horários errados, alimentando mal, coisa que tu acha pela frente, uma bolachinha pra tu comer enquanto tu estuda, refrigerante que da pra tu tomar enquanto tu tá lendo ali. (E10).

Acrescento a este relato, o que diz o entrevistado E1, destacando uma declaração do aluno sobre as pressões sofridas, suas origens, como se manifestaram e os prejuízos à qualidade de suas vidas:

todo mundo se infurna (sic) em casa para só ficar estudando pra passar na faculdade, na universidade” (...) Eu sei que eu cobro muito mais que minha família, que se eu não passar vai ser um baque, mas minha mãe disse por exemplo que não importa, se precisa pagar um ano de cursinho ela paga. (E1).

Dos dezessete (17) alunos entrevistados, quatorze (14) disseram que a maior pressão é causada por eles mesmos. O entrevistado E3 responde que a maior pressão vem dele mesmo e apresenta seus motivos:

(...) No meu caso, acho que a pressão é mais minha mesmo. Eu acho que me cobro bastante, pra eu passar, sabe. **Já que eu fiz cursinho três anos** (grifos meus), assim, acho que é o mínimo que eu tenho que fazer é passar, sabe. Então estou fazendo de tudo pra conseguir, pra dar certo. O meu pai e minha mãe, ninguém cobra de mim que eu tenha que passar, que precisa ser esse ano, mas é mais em relação a mim mesmo. Eu acho que eu tenho que passar. (E3).

Já o entrevistado E4 afirma, sobre a origem da pressão sofrida, que a mesma vem dele mesmo, porém, sua justificativa acaba por recair sobre o CTISM:

Por parte de mim (...) Tipo assim, olha, **a gente já passou no Industrial, de 12 por vaga, agora vou num curso de 11 por vaga** (grifos meus), me sinto na obrigação de passar. Daí eu começo assim: eu estudei três anos, fiz cursinho três anos para o PEIES, estou lá confiante e aí vai lá e ‘pá’ e chega e não passa o ano que vem, aí é complicado. (...) Todo mundo aqui passa por isso. (E4). (grifos meus).

Continua E9 com a mesma posição sobre a origem das pressões, já acrescentando uma consequência disso:

Totalmente minha.(...) Sabendo que eu tenho que estudar mais, daí eu já durmo pouco, a gente para um pouco de comer.... Por exemplo, a minha mãe está em pânico em casa, porque eu não como mais...você se pressiona o tempo inteiro e sempre querendo resultados melhores, nunca está satisfeito com que você faz. (E9).

A família não fica fora desse contexto, conforme já mencionado no início dessa análise. Ela faz parte dos condicionantes sociais que colaboram nas escolhas feitas pelos alunos. A pressão exercida pelos pais é sentida de várias maneiras por cada aluno. Ora pressões declaradas, ora mais sutis, mas ambas sempre presentes na vida destes jovens. É compreensível o desejo dos pais em relação a seus filhos, pois acreditam que o melhor e mais garantido, para seu futuro é obtido via ensino superior, e assumem isto tanto ou mais que os próprios filhos:

Quatro alunos, do total entrevistados, se sentem pressionados pelos pais. Apresento algumas falas marcantes dos alunos, sobre essa pressão sofrida:

(...) Ah! Minha mãe não é tanto mais é o meu pai assim... mais por questão financeira mesmo... eu preciso para garantir o futuro. Eles se preocupam bastante com isso, e para conseguir entrar... eles não tem muitas condições para pagar uma faculdade particular. Então meu pai principalmente pressiona bastante. (E2).

Ou, “(...) Eles fazem de tudo um pouco....eles ficam me mandando estudar, digamos que eu quero sair, eles cortam. Antes de passar o PEIES e vestibular eu tenho que ficar enjaulado ali.” (E6).

Enfim, a pressão por causa do PEIES e Vestibular está presente em quase tudo e vem de todo o lado. Às vezes mais fortes do lado de professores e colegas, outras vezes contida nos pequenos gestos dos pais. Assim é o que diz o entrevistado E10:

(...) sempre a gente esta visando às provas do PEIES, vestibular, que é o que os pais estão falando em casa, os professores, os nossos amigos, que o nosso futuro está ali. Então sinceramente eu acho que o PEIES, ele aplica muita pressão, tu acaba perdendo um pouco de tua espontaneidade do dia a dia. Porque tu tá sempre pensando, tem que estudar mais, eu tenho que ir pra casa fazer tal coisa, tem que ver o cursinho, pegar teu polígrafo (...). Porque você esta sempre focado... tudo mundo te falando, te focar nas provas e não no resto. **Uma cobrança excessiva de todos e até do próprio sistema de provas** (grifos meus), por ser aplicado nos três anos e com dificuldade elevada, os próprios cursinhos acabam cobrando bastante de ti. (E10).

Ao falar da pressão sofrida, é necessário incluir aquela que vem dos próprios colegas, e essa pressão desencadeia a competição. É o que está presente na seguinte fala:

(...) mas quando tu vê os teus colegas se sacrificando pra estudar, ai tu fica, putz, (sic) eu não estou fazendo nada. O colega chega e diz: ‘ah! porque eu me acordei às 3 horas’ ... ba, eu dormi. (...) É isso que faz do colégio bom (...) Acho que é isso que faz a qualidade daqui, desse colégio. O interesse de tu querer ser igual ao teu colega. (E14).

Uma verdadeira competição é desencadeada desde o momento em que o aluno ingressa no CTISM, até o término do ensino médio. É uma disputa acirrada, entre colegas, a ponto de perder amizades, conforme a fala do entrevistado E10:

(...) o contexto, aquela visão que infelizmente existe bastante, de tu está no terceiro ano do ensino médio e vê teus colegas como concorrentes, isso é horrível. Sabe, é bem chato isso. A amizade começa ficar bem superficial, se enfraquece um pouco. No colégio começa ter intrigas...(E10)

Vivendo esta busca constante para o ingresso no ensino superior, o aluno constata que nem todos poderão alcançá-lo, mesmo que use todos os meios possíveis, não garante ser um futuro universitário. E no “calor” da disputa, passa despercebida uma série de conseqüências, além do enfraquecimento das amizades e do convívio social, ocorre também a perda da saúde, que por sua vez poderá ser irreversível.

Entre os condicionamentos têm algo que é muito próprio da cidade de Santa Maria: os cursinhos pré-vestibulares. São locais que os alunos freqüentam, “espontaneamente” e onde

sofrem pressões intensas. Dos dezessete (17) alunos entrevistados, sete (7) falam ter sofrido pressões nos cursinhos pré-vestibulares. Conforme a fala do entrevistado E10:

(...) Embora sejamos nós mesmos que procuremos usar o serviço deles, eles exercem uma grande pressão na gente pra passar sabe. Tem cursinho que tu está no meio do ano estão falando “oh tu te cuida que faltam quatro meses pra prova”, estão sempre ali oh, tu estuda, tu já tem tua carga horária de estudo. Então eles são uma grande força de pressão pro aluno com certeza. (E10).

Outro entrevistado manifesta a pressão sofrida nos cursinhos expondo uma mensagem transmitida comumente para os alunos dentro destes estabelecimentos: “porque vocês são alunos do PEIES... vocês vão passar... porque vocês vão passar... cada vez que vocês pegam os livros em casa vocês vão passar... É puxado, a palavra pesa pra gente.” (E4).

O esforço que os alunos fazem para corresponder ao desejo de passar no Vestibular ou PEIES e de conciliar o inconciliável (as pressões e as obrigações) é tão grande que, ao terminar as provas, caem na cama e “dormem uma semana”, mais parecendo saídos de uma guerra. Retomando uma fala de E10:

(...) A parte emocional abala demais, o senhor sai de uma prova de PEIES, vestibular, a única coisa que tu quer fazer é deitar numa cama e dormir uma semana. (...) a sensação que a gente tem depois que passa a prova e tu deita a cabeça e dorme, é um paraíso, é um alívio.”(E10).

Assim, há fortes indicativos de que os condicionantes sociais, gerando pressões e expectativas quanto ao ingresso no ensino superior, sejam os maiores motivadores das ausências dos alunos nas aulas de educação física no CTISM. Assim se expressa o entrevistado E10, “(...) **Bom, primeiro, o motivo primordial, infelizmente eu não retornaria atrás, recuperar estas aulas, foi o PEIES. (...) eu ter que correr atrás do PEIES, se não...**” (grifos meus). Complementa o entrevistado E17²⁹, “(...) Mas o principal motivo foi assim, o **vestibular**, (grifos meus) esse foi o principal motivo das faltas. (...) Digamos, **ao stress vestibular** (grifos meus), fora o colégio. Ter que estudar para o vestibular, para o colégio, fazendo cursinho”.

Os indicativos acima nos reportam à constatação, já identificada nos gráficos dos apêndices A e B e nos diário de classe, anexos A e B, quanto ao elevado número de faltas dos alunos das terceiras séries nas aulas de educação física.

²⁹ Aluno concluinte do ensino médio em 2007.

4.3 Concepção de aula de educação física

A infreqüência às aulas de educação física (Apêndice A e B), inicialmente, indicava como principal motivo problemas internos com a disciplina como: a) troca de professores e estagiários; b) sempre o mesmo conteúdo; c) distância das quadras; d) não gostar de esportes coletivos; e) metodologia utilizada pelos profissionais, etc. Esses elementos pareciam-me os responsáveis pelo aumento das faltas e conseqüentemente entendido como desinteresse pela educação física. Porém, no decorrer da pesquisa, fui constatando que o problema era mais complexo. Mesmo que fossem eliminados e/ou superados todos esses entraves internos e por melhores que fossem as aulas, o ingresso no ensino superior, que não passa diretamente pela educação física, é a prioridade do conjunto dos estudantes entrevistados.

Mesmo que não tenha sido o aspecto mais marcante da pesquisa, nesta encontrei elementos intrínsecos a esta disciplina que podem contribuir para redimensioná-la, para melhorá-la, particularmente no que tange os esportes coletivos, marcados pela exigência do desempenho. Tentarei, a partir de elementos da pesquisa, sinalizar caminhos de modo que os alunos se tornem mais freqüentes, interessados, participativos e percebam a educação física como uma disciplina de relevância em sua formação, tanto quanto os outros componentes curriculares priorizados para o ingresso no ensino superior. Neste processo, tomarei como base as falas dos próprios alunos e os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa.

Os esportes, trabalhados na maioria das escolas, e reconhecidos tradicionalmente como esportes coletivos são: Voleibol, Futebol, Basquete e Handebol. Esses esportes são desenvolvidos ao longo da educação básica, desde as séries iniciais do ensino fundamental, até a conclusão do Ensino Médio, divididos bimestralmente ou trimestralmente, dependendo da escola. Esta estrutura de divisão (bimestre/esporte) é hegemônica nas escolas.

Segundo Gonçalves (1994) e Darido (1999), a maneira de ensinar a educação física, na proposta tradicional, apresentada no Capítulo 2, vincula o esporte coletivo à performance, à repetição fragmentada dos fundamentos etc. A mesma é concretizada quando o professor ensina os esportes ditos tradicionais, priorizando o desempenho, quando centraliza e dirige as ações parecendo mais um treinador, ou quando obriga o aluno a praticar um determinado esporte para o qual não está preparado, sem preocupar-se com outros aspectos como gosto, ou características psicossociais (humor, entrosamento com o grupo, estado emocional, experiência de vida etc.) presentes neste jovem.

Entre os entrevistados, nove (09) alunos, do total, manifestaram que as práticas dos esportes coletivos, entendido por eles como voleibol, basquete, futebol e handebol, está

também presente nas aulas de educação física do CTISM. O entrevistado E1, diz não gostar do esporte coletivo, a ponto de ficar traumatizado, ao passar pela experiência de marcar gol contra, durante um jogo:

(...) É que educação física geralmente é **esporte coletivo**, (grifos meus) nunca fui muito boa, nunca pratiquei esporte coletivo. (...) Vôlei, futebol assim, não me atrai. (...) eu nunca tive interesse para educação física, por ser tradicionalmente esporte coletivo. (...) odeio esporte coletivo, que não é só eu....(...) era só isso que tinha, e eu era horrível. **Lembro que em um jogo eu fiz três gol contra e isso ficou gravado em minha memória** (grifos meus). Eu nunca tive facilidade, e quando eu jogo vôlei o que eu mais faço é machucar o pulso. A última vez que eu joguei passei uma semana com ele enfaixado. (E1).

Este aspecto causou resistências aos alunos para freqüentarem a aula de educação física, sendo um dos motivos pelos quais faltavam. Um dos entrevistados expressa seu descontentamento com o esporte coletivo, presente já nas séries iniciais da educação básica, onde, muitas vezes, participava dos jogos para atender aos anseios do pai, que obrigava a praticá-lo. Isto cooperou para que o mesmo sentisse aversão à disciplina de educação física, com reflexos ao longo do processo educacional, conforme esta fala:

(...) **desde pequena que eu era forçada a jogar. Coisa que eu não gostava. Isso colaborou bastante pra eu não participar das aulas**, (grifos meus). (...) nunca consegui jogar, mesmo assim meu pai me forçava ir à tarde no colégio jogar. Acho que fiquei meio com trauma disso. (...) nunca gostei disso sabe, eu era terrível, péssima jogadora. **Acho que por isso eu tenho, meio um bloqueio sabe... eu tenho pavor de bola.** (grifos meus). (...) não gosto de esporte coletivo, os jogos eu não gosto. (E1).

Acentuando as dificuldades encontradas pelos alunos na prática do esporte coletivo, o entrevistado E9 afirma “(...) Tudo acaba num motivo, a estrutura das aulas. Tem gente que gosta de esporte coletivo, tem gente que não gosta muito, então não vai freqüentar muito. Porque os professores dão a mesma atividade pra todos, nem todos gostam.” Ou, de acordo com a fala do E12³⁰, “(...) é que sempre volta muita aquela coisa...pro vôlei, futebol, basquete, só esses esporte assim.”

O fato dos alunos não apresentarem um padrão de habilidades desportivas, de acordo com a “Proposta Tradicional”, pautada na performance, coopera para que os mesmos fiquem desmotivados e com receio de jogar, pois se sentem pressionados pelos colegas e professores a “jogar bem” apresentarem habilidades de “atletas”, e, se não o fizerem, poderão ser excluídos, como foi constatado ao entrevistar o aluno E6:

(...) eu já não sou muito bom mesmo, isso também me desestimula, por exemplo se eu for jogar uma bola, eu vou errar, e assim vai. (...) Eu já não gosto muito, porque tem a pressão normal...e se tu não for bem, às vezes tu vai sendo excluído dos

³⁰ Aluno concluinte do ensino médio em 2007.

times. (...) Pressão de jogar bem. Aí o esporte coletivo acaba sendo mais desgastante do que bom né. (E6).

Para Piccolo (1995), os professores de educação física deveriam ter o cuidado em não transformar a aula em “caça de talentos desportivos”. Digo, local de disputas entre os melhores jogadores (alunos), transformando a aula em treinamentos de técnicas e repetições puramente mecânicas de movimentos, exigindo dos alunos movimentos perfeitos, baseados nos padrões do esporte de alto nível. Os professores que usarem esta metodologia, estarão mais próximos do caminho da exclusão, do que da interação, mais inclinados à segregação do que à integração. Exclusão especialmente de alunos que não possuem estas habilidades técnicas desportivas. Mesmo assim, o entrevistado E1 manifesta esperança de ser aceito no grupo dos melhores (atletas), se tiver habilidade, “(...) Quem sabe, se eu tivesse mais habilidade ...”

A cobrança entre os colegas (alunos), de jogar bem, e de alguns professores, também está presente durante a aula prática de educação física. A expectativa de um bom resultado, vencer um jogo numericamente em gol, faz parte de quem participa, porém, nem todos ficam satisfeitos e sugerem outras atividades práticas, que não sejam somente os esportes coletivos:

(...) Daí fica aquela cobrança, tanto por parte dos colegas como dos professores, aí eu fui me desestimulando cada vez mais, (...) mas é essa cobrança do grupo, tanto dos colegas, tanto de professores. (...) de ser boa no esporte e eu não sou boa no esporte. (...) é que sempre volta muita aquela coisa...pro vôlei, futebol, basquete, só esses esporte assim. **Eu gostaria de ter outras opções**, (grifos meus) até quando teve a musculação, eu fazia também. Eu acho que poderia ir mais gente se fosse **caminhada**, (grifos meus) outras coisas mais fora do tradicional, do esporte coletivo. Academia, Jump, aeróbica, sei que tem bastante gente com interesse por isso. (E1)

Acho que a educação física, enquanto método de retomar aquele principio de **interação entre os alunos seria bem importante. Fazer atividades como nós fazia, alongamentos, atividades aqui no CTISM nos chamados “dias de chuvas” atividade que visam essa questão da alimentação...** (grifos meus) todo esse cuidado mais no terceiro ano, a pessoa não tem condições de chegar na educação física e absorver mais conhecimentos, então se educação física fosse chegar no aluno, que o objetivo dela fosse a melhoria do aluno...(E10).

Eu gostaria de ter outras opções, musculação, eu fazia também. Tendo essas opções, quem gosta de esporte coletivo, vai para o coletivo, quem gosta por exemplo de **ginástica, ou aeróbica ou uma arte marcial** (grifos meus) também. Se tivesse essa possibilidade, acho que essa variedade que faz...lembra que tem a variedade de pessoas, cada pessoa é diferente.(E12).

Falas de alunos apontam para a importância do respeito as habilidades individuais desenvolvidas no ensino dos fundamentos de cada esporte, pois ao conseguirem êxito se sentem realizados, dando um passo a mais a favor das práticas dos esportes coletivos. Porém, ensinados de forma isolada do todo, que é a prática do jogo, parece não ser interessante e

nem motivador para o aluno. Quero dizer, a metodologia de trabalho para ensinar os esportes coletivos, pode não estar de acordo com as necessidades dos alunos, pois encontram dificuldades em colocar no coletivo o aprendizado individual, ficam decepcionados, sentem-se frustrados e faltam as aulas.

Somente isto não é suficiente para enfrentar a barreira existente entre alguns alunos e os esportes coletivos, nem mesmo a desenvoltura do professor na organização de sua aula, ou mesmo subtraindo a obrigatoriedade ou a baixa estima do aluno, que pensa não jogar nada, mas, também, uma mudança nas práticas do professor, balizadas por novos pressupostos.

Estas foram realidades relatadas pelos entrevistados do Colégio Técnico Industrial, muitas delas podendo ser minimizadas ou eliminadas, como, por exemplo: se o professor oportunizar outras atividades durante as aulas que não seja somente esportes coletivos, mas outras práticas como caminhadas, passeios, pesquisas, ginástica localizada, musculação, etc. E, se for esportes coletivos, novos pressupostos, onde as práticas que buscam apenas rendimento, performance e competição dêem lugar, também, para atividades que envolvam cooperação, auto-realização, ludicidade, interação etc.

Para Kunz (1994), o esporte na escola não deve ser apenas praticado, mas estudado. A proposta pedagógica crítico-emancipatório que, segundo ele, surgiu com a intenção de romper com o modelo hegemônico do esporte como aptidão física, predominante nas aulas de educação física até a década de 80, sinaliza para esse diferente pensamento no ensino da educação física. Conforme já discutido no capítulo 2 e concordando com Kunz (1994), torna-se necessário mudar o foco da busca de talentos para o prazer de jogar, compartilhar, interagir com os colegas, sem a preocupação de ser cobrado ou excluído do jogo por executar movimentos que fujam dos padrões já existentes nestas práticas. Paralelo a isso, o autor propõe contextualizar, de forma crítica, este esporte na dinâmica social.

A rotatividade dos acadêmicos de educação física (estagiários e ou voluntários), aspecto vinculado ao meu afastamento para a realização do mestrado, também foi constatado como motivo desencadeador da infrequência, do desinteresse as aulas de educação física. Este não foi aprofundado na presente pesquisa.

A pesquisa sinalizou que somente sanar aspectos internos à disciplina de educação física não é suficiente, pois o que ficou fortemente sinalizado é que os alunos fazem escolhas, elegem prioridades, e entre elas não está a aula de educação física. Caberia aprofundar se, em nome desta escolha, os alunos não estão submetendo-se acriticamente, com frequência máxima nas aulas, a tudo o que acontece nas disciplinas vistas como essenciais para o ingresso no ensino superior.

Cabe destacar que a presente pesquisa não aprofunda o aspecto do aluno do ensino médio como adolescente, considerando que não foram identificados elementos significativos entre as respostas dos entrevistados. Constatei que o adolescente encontra barreiras quando questionado sobre os aspectos psicológicos característicos desse período.

5 CONSIDERAÇÕES

O professor é educador não apenas porque educa, mas também porque se educa. Não somente é educador por doação, por amor ou dedicação, mas por conhecimento, por convicção e por profissão. Persegue seu ideal sem trégua. Busca a cada dia inovação, aprimora suas habilidades e competências de educador, proporciona avanços, a quem com ele constrói o conhecimento. Cresce em sabedoria, desenvolvendo não somente o conteúdo estabelecido para suas disciplinas, mas também identificando, acompanhando e provocando alterações emocionais e sentimentais em seus educandos.

O professor educador, com seus gestos, sua maneira de comunicar-se, seu agir e até mesmo seu pensar frente a uma turma, provoca as mais diversas reações: empatia, receptividade, segurança, alegria, companheirismo, confiança, etc. Também pode gerar antipatia, receio, medo, constrangimento, em uma lógica de quem manda e quem obedece, quem ensina e quem aprende, etc. Ainda pior, pode conduzir à apatia, à ausência de qualquer interesse ou motivação, muito piores que a própria rejeição pela disciplina.

O educador, reconhecendo sua condição como tal, envolve-se com o aluno, interage com ele, constrói e reconstrói o conhecimento e prepara também para a vida. Acompanha seu dia-a-dia na escola, seu avanço intelectual e seu amadurecimento psicológico e emocional. Questiona-o e abre espaço para ser questionado, pois também está aprendendo a aprender.

O trabalho será mais profícuo se este compreender com mais clareza o grupo com o qual trabalha. Sobretudo, que são jovens que buscam sua expressão através da construção de uma identidade coletiva. Os grupos atuam, lembrando Groppo (2000), como porta-vozes de uma “cultura jovem”, única em seu modo de vestir, em seus gostos musicais, em seu estilo de vida, etc. O professor que reconhece a existência destes grupos como um fato concreto, penetra em sua realidade, de modo a ser respeitado como alguém que chega para dialogar, para discutir as experiências destes jovens.

Contudo, perceber que muitos alunos não estão presentes nas aulas ou que estando, não participam, no mínimo deixa um professor educador intrigado. Força-lhe a perguntar-se: por que está acontecendo isso? Quais os motivos pelos quais tais alunos não frequentam a aula? Por que não praticam os exercícios propostos? Enquanto professor educador, senti esta inquietação.

Apontar para o desinteresse na disciplina, por parte dos alunos, foi uma reação inicial, pois não estando presente e sem justificar ao professor, é aceitável desencadear esse

entendimento. Até porque estes alunos não reagiram desta forma em séries anteriores, na mesma instituição.

Também é plausível enveredar para o entendimento de uma aula mal elaborada e mal desenvolvida, levando assim os alunos a perderem o interesse e ausentarem-se. Foi o que os alunos entrevistados manifestaram em alguns momentos, nomeando motivos internos da disciplina como responsáveis pelas faltas, particularmente a concepção de performance ligada aos esportes coletivos, a qual remete à valorização das aparências, como indícios de manutenção de uma cultura somática. Esses motivos também são responsáveis pelas faltas.

No decorrer da investigação, quando da realização da entrevista semi-estruturada, identificou-se outros elementos colaboradores da baixa frequência dos alunos nas aulas de educação física, os quais foram classificados por categorias.

Sendo assim, como síntese da destacou-se duas categorias: a) condicionantes sociais; b) concepção de aula de educação física escolar.

Os motivos pelos quais a educação física, no Colégio Técnico Industrial, é deixada de lado, por seus alunos, vão além dos problemas internos da disciplina. Envolvem os condicionantes sociais, presentes no dia-a-dia da escola, de seus alunos, das famílias, da sociedade. O ensino superior, ao ganhar status como único caminho, via PEIES e Vestibular, para um “bom futuro”, se sobrepõe a qualquer argumento, ainda mais uma disciplina como a educação física, que não participa desse modelo. Quem faz essa opção, muitas vezes, abandona as atividades físicas em um processo que começa pelas ausências às aulas e acaba por culminar em desleixo com a saúde e outros aspectos da própria vida.

A busca do ensino superior tornou-se algo extremamente almejado e, para alcançá-lo, muitos jovens tiveram que fazer escolhas. Devido ao tempo, elegeram prioridades, aquelas que proporcionavam mais chances para a conquista dessas vagas de graduação. O contexto em que vivem os alunos é de concorrência, alimentada por condicionantes sociais que pressionam os mesmos o tempo inteiro. Dos condicionantes sociais decorre a eleição de prioridades, provocando desgastes, pressões e cobranças por parte dos próprios alunos, dos pais, dos professores, das instituições, etc. e, ainda, a frustração pela possibilidade de não atingir o objetivo proposto.

Nesse contexto, o profissional de educação física necessita refletir sobre sua prática, já que há uma tendência a orientar-se por uma pedagogia mecanizada através de rotinas e procedimentos, a fim de obter êxito a exemplo dos treinamentos desportivos. Essa reflexão é apresentada, também, por Piccolo (1995), levando a compreensão do todo humano (corpo e mente), e a importância da ludicidade e da criatividade nas práticas de atividades físicas.

Esta pesquisa sinaliza para dois níveis de intervenção: um mais amplo (macro), que envolve as questões dos condicionamentos sociais para o ingresso no ensino superior, e outro mais imediato (micro), que são os problemas mais diretamente ligados à disciplina de educação física.

O primeiro nível remete à discussão, junto à comunidade escolar, sobre a realidade manifestada pelos participantes da pesquisa e as conseqüências para quem escolhe o ensino superior como único horizonte. Nesse caso, há elementos empíricos que apontam para uma dedicação, quase que absoluta, a este objetivo, levando alguns entrevistados a considerarem os três anos do ensino médio perdidos, caso não consigam ser aprovados no PEIES ou vestibular.

Como fica a cabeça desse jovem que considera “três” anos perdidos de sua vida, se não conseguir ingressar na universidade? Ele não viveu o momento presente para se dedicar a um projeto de futuro não alcançado. Que conseqüências psicológicas poderão surgir? Preocupante é o índice dos entrevistados que acreditam que o ensino superior é o único caminho para atingir o seu sucesso pessoal e profissional.

Em síntese, entendo ser necessário problematizar esta concepção propedêutica, esta lógica que reduz todo o processo educacional, três anos da vida de um jovem, à preparação para ingresso no ensino superior.

É preciso questionar se o stress físico e psicológico de quem investe na conquista de uma vaga para a graduação vale o desperdício de momentos preciosos da própria vida, pois há possibilidades de outros caminhos, além dos bancos universitários. Uma alternativa é a que o Colégio Técnico Industrial oferece, desde o início de 2007, com o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, capacitando o aluno para dar continuidade dos estudos, para o trabalho, bem como preparando-o para a vida.

Cabe à sociedade, a começar pela família e pelas escolas, chamar a atenção para as conseqüências de quem escolhe como única opção uma vaga acadêmica. As escolas de ensino médio, principalmente, necessitam assumir seu papel de preparar o jovem para a vida e conscientizar seus educandos que assumir uma profissão é mais do que receber um diploma de habilitação, pois o exercício profissional demanda constantes aperfeiçoamentos e atualizações. Este é um desafio a ser enfrentado pelo ensino médio, como preconiza Kuenzer (2000). É pertinente questionar as escolas quanto ao excessivo enfoque propedêutico que as mesmas preconizam. Conforme discutido ao longo desta pesquisa, para atender as orientações da LDBEN (1996), é necessário encontrar alternativas que possibilitem a

preparação dos jovens para a vida, juntamente com a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos.

Faz-se necessário problematizar as questões identificadas, na presente pesquisa, junto à comunidade escolar. É importante questionar a carga colocada sobre estes jovens que, muitas vezes, deixam de viver boa parte de sua juventude em função de compromissos e obrigações vistas como capazes de conduzi-los a um futuro que não deixa de ser nebuloso. Afinal, ao lado do tão sonhado diploma universitário pode estar a certeza de que a segurança ainda não foi alcançada, bem como o vazio gerado pela constatação de que não se viveu plena e equilibradamente um momento importante na vida, fazendo do futuro uma seqüela, quase permanente, de um presente mal vivido.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Y. **O desporto, objeto de lutas e políticas.** In: Leontiev, A. et al, Desporto e desenvolvimento humano. Lisboa, Seara Nova, 1979.

ALEGRETTI, Maria I: **A Educação Física nos Colégios Técnicos de II Grau da UFSM.** 1995. Monografia (Especialização em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1995.

BETTI, M. **Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.3, n.2, p.282-7, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Porto Editora, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999

BRASIL. Lei 9394 20 de novembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (orgs.) **Adolescência.** Belo Horizonte, editora UFMG, 2002.

CARVALHO, A., PINTO, M. Ser ou não ser... Quem são os adolescentes? In: **Adolescência.** Belo Horizonte, editora UFMG, 2002.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.** SP. Gráfica e Editora Topázio, 1999.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise.** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e Cultura escolar. In: **Escola jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio** (seminário). Org. MEC, SEMT, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 07-09 de junho, 2000

FREIRE, J. B. Reino ao Universo... do corpo. In: oliveira. **Fundamentos pedagógicos: Educação Física 2.** Rio de Janeiro, Ao livro Técnico, 1989.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro -1989

GRACIO, R. **Correntes atuais da pedagogia.** Lisboa, Livros Horizontes, 1984.

GROPPO, Luis Antonio. **Juventude: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000

KLOSINSKI, Gunter. **Adolescência hoje: situações, conflitos e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In: Revista **Educação e Sociedade**, nº 70, abril/2000.

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

LEVI, Giovanni & SCHMITT, Jean Claude (org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. ed. Pedagógica e Universitária LTDA – 1986.

MALDONADO, G. de R. **A educação Física e Esporte e o Adolescente: A Imagem Corporal e a Estética da transformação na Mídia Imprensa**: In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Ano 5, número 1 , 2006.

MATTOS, Mauro G. & NEIRA, Marcos G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**, 23ª edição, Petrópolis RJ, vozes 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 239 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 1) Brasília, 2006.

MOREIRA, W. W. Educação Física Escolar: A Busca Da Relevância. In: PICCOLO, V.L.N.; (org.) **Educação Física ESCOLAR: SER... OU NÃO TER?** 3ª Ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1995.

_____. Educação e desordem: um binômio a ser alcançado. In: Ver. Impulso Unimed. Piracicaba, vol. 2 Nº 3, pp 13-19, 1º semestre de 1988.

NETO, Inácio Brandl. Proposta para o Ensino da Educação Física. In: RONDON, M.C., **Caderno de Educação Física**. V.2, nº1 p. 87-106, nov/2000.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA Maria Izabel & EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, Eliana de et Al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional** , Curitiba, v.4, nº 9, p.11-27, maio/ago. 2003.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: Revista **Ciência e Vida - Sociologia**: Especial juventude brasileira. São Paulo: Scala, Setembro/2007.

PAPALIA, Diane E. & OLDS, Sally W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PELLEGRINOTTI, I. Luiz. Educação Física no 2º Grau: Novas Perspectivas? In: PICCOLO, V.L.N. (org.) **Educação Física ESCOLAR: SER... OU NÃO TER?** 3ª Ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1995.

PICCOLO, V.L.N. (org.) **Educação Física ESCOLAR: SER... OU NÃO TER?** 3ª Ed. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 1995.

PUGLISE, Maria Laura; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Fundamentos da educação física escolar**. v.71, n.167, p.51-68, 1990.

REVISTA ESPECIAL SOCIOLOGIA CIENCIA & VIDA. São Paulo: Escala, 2007, Ano I n° 2.

SANTIN, S. Educação Física e Esporte no 3ª grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. In: Passos, S. (org.) **Educação Física e esporte na Universidade**. Brasília, Seed/MEC, 1988.

SOARES, C. (Coord.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**, Coleção Magistério 2º Grau, São Paulo, Cortez, 1992.

_____. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas, Autores Associados, 1994.

_____. **A Formação profissional em educação física**: algumas anotações. In: De MARCO, A., org. Pensando a educação motora. Campinas, Papirus, 1995.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

Rosa, M. **Psicologia Evolutiva**. Vol. III, Psicologia da Adolescência. Rio de Janeiro, Vozes, 1988.

SEYBOLD, A. **Educação Física – Princípios pedagógicos**. Rio de Janeiro, ao livro Técnico, 1980.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. In: Educação e juventude (grupo temático). V CONFITEA. Curitiba, outubro, 1998.

TANI, G. et alii. **Educação Física Escolar. Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. SP. EPU, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILAÇA, N. e GÓES, F. **EM NOME DO CORPO**. RJ. Editora Rocco, 1998.

ANEXOS

ANEXO - A

Alunos que ingressaram no CTISM em 2004, nas primeiras séries, transferências recebidas e expedidas durante os anos de 2005 e 2006. (turma 134 A)

3ª SÉRIE 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA
LISTA DE ALUNOS 2006
134a- ENSINO MÉDIO

Professor(a) Paula e Leiane

Disciplina Educação Física

| | 1º bím | 2º bím | 3º bím | 4º bím | Total |
|-------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| A | | 4 | 4 | 3 | 16 |
| B | | 2 | | 2 | 4 |
| C | 4 | 6 | 6 | 2 | 18 |
| D | 2 | 6 | 3 | 3 | 24 |
| E | | 4 | 6 | 2 | 12 |
| F | 2 | | 6 | 4 | 12 |
| G | | 4 | 6 | 3 | 18 |
| H | | 4 | 6 | 4 | 14 |
| I | | 2 | 6 | 2 | 10 |
| J | 2 | 6 | 4 | 2 | 14 |
| K | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| L | | 2 | 3 | 6 | 16 |
| M | | 2 | 6 | 4 | 12 |
| N | | 6 | 6 | 3 | 20 |
| O | 2 | 2 | 6 | 6 | 16 |
| P | 4 | 6 | 3 | 3 | 26 |
| Q | 2 | | 2 | 2 | 6 |
| R | 2 | 4 | 4 | 4 | 14 |
| S | 4 | 6 | 4 | 4 | 18 |
| T | | 6 | | 2 | 8 |
| U | 4 | 3 | 6 | 6 | 24 |
| V | 2 | 4 | 2 | 6 | 14 |
| X | 2 | 2 | 4 | 6 | 14 |
| Z | 4 | 2 | 4 | 6 | 16 |
| Al | 2 | 6 | 6 | 10 | 24 |
| Bl | | 4 | 2 | 4 | 10 |
| Cl | | | 6 | 2 | 8 |
| DI | | 6 | 6 | 3 | 20 |
| El | | | | | |
| Fl | 2 | 2 | 4 | 6 | 14 |
| Gl | 4 | 7 | 6 | 2 | 19 |
| Hl | 2 | 6 | 4 | 6 | 18 |
| Il | | 4 | 4 | 6 | 14 |
| Jl | 4 | 6 | 4 | 4 | 18 |
| Kl | | 6 | 4 | 4 | 14 |
| LI | 2 | | | 4 | 6 |
| AULAS DADAS | | | | | |

ANEXO - B

Alunos que ingressaram no CTISM em 2004, nas primeiras séries, transferências recebidas e expedidas durante os anos de 2005 e 2006. (turma 134 B)

3ª SÉRIE 2006

COLEGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SÃO PAULO
LISTA DE ALUNOS 2006
134b - ENSINO MÉDIO

Prof(a) Paula e Leliane Disciplina Educação Física

| | | 1ª B faltas | 2ª B faltas | 3ª B faltas | 4ª B faltas | Total faltas |
|-----------------------|----|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| 1. | A | 2 | 8 | 2 | 4 | 16 |
| 2. | B | | 2 | 4 | | 6 |
| 3. | C | 4 | 8 | 8 | | 20 |
| 4. | D | 4 | 8 | 7 | | 19 |
| 5. | E | | 6 | 6 | 2 | 14 |
| 6. | F | | 8 | 8 | 2 | 18 |
| 7. | G | 2 | 10 | 5 | 4 | 21 |
| 8. | H | | 4 | 6 | 6 | 16 |
| 9. | I | | 6 | 8 | 4 | 18 |
| 10. | J | 2 | 10 | 6 | 6 | 24 |
| 11. | K | | 7 | 8 | 2 | 17 |
| 12. | L | | 4 | 8 | 2 | 14 |
| 13. | M | 2 | 2 | 10 | 4 | 18 |
| 14. | N | 2 | 6 | 8 | 2 | 18 |
| 15. | O | 4 | 12 | 7 | 6 | 29 |
| 16. | P | 4 | 4 | 4 | 2 | 14 |
| 17. | Q | | 4 | 6 | | 10 |
| 18. | R | | 2 | 8 | 2 | 12 |
| 19. | S | | 4 | 4 | | 8 |
| 20. | T | 2 | | 8 | 2 | 12 |
| 21. | U | | 8 | 8 | | 16 |
| 22. | V | 4 | 12 | 8 | 2 | 26 |
| 23. | X | 2 | 6 | 8 | | 16 |
| 24. | Z | | 14 | 8 | 4 | 26 |
| 25. | Al | 4 | 6 | 6 | 2 | 18 |
| 26. | Bl | | 10 | 6 | 4 | 20 |
| 27. | Cl | | 6 | 6 | 2 | 14 |
| 28. | Dl | 2 | 2 | 2 | 4 | 10 |
| 29. | EI | | 2 | 4 | 4 | 12 |
| 30. | Fl | 2 | 4 | 8 | 4 | 18 |
| 31. | Gl | 2 | 4 | 8 | | 14 |
| 32. | Hl | | 6 | 8 | 2 | 16 |
| 33. | Il | 2 | 2 | 8 | 2 | 14 |
| 34. | Jl | 4 | 10 | | | |
| 35. | Kl | | 8 | 8 | 2 | 18 |
| 36. | Ll | | 6 | 8 | 2 | 16 |
| AULAS DADAS | | | | | | |
| <u>Leandro Bolzon</u> | | 2 | 2 | 4 | 6 | |

ANEXO - E

Classificações do CTISM em PEIES e Vestibular e ENEM do ano de 2005 a 2008 e premiações recebidas.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COORDENADORIA DE ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA



Números e Premiações que qualificam o Ensino Médio do CTISM

Prof^a. Sônia da Costa

O Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), ao longo de seus 41 anos, tem se destacado nas mais diversas ações da Educação Profissional, Tecnológica e do Ensino Médio. Implantação de novos cursos técnicos e qualificação de seu Ensino Médio, na modalidade regular e, atualmente, também, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O oferecimento do Ensino Médio no CTISM de 1967 a 1997 deu-se de forma integrada à formação profissional. A partir de 1998, conforme regulamentação do Decreto n°. 2208/97, continuou a oferecer o Ensino Médio, porém de forma desvinculada da formação profissional. Esse Decreto, além da desvinculação, trouxe a modularização dos cursos, as saídas intermediárias e a avaliação por competências e habilidades. O Ensino Médio, na modalidade regular desvinculado da formação profissional, foi garantido até a publicação do atual Decreto n°. 5.154/04 e do Parecer n°. 39/04-CEB/CNE, que revogou e substituiu o Decreto n°. 2.208/97. Nesse Decreto de 97 os cursos e currículos do Ensino Médio organizavam-se separados e independentes dos cursos e currículos de Educação Profissional (Ensino Técnico). O atual decreto recoloca a possibilidade da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio de forma integrada, num mesmo curso, com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto proposta de totalidade de formação.

Devido ao Decreto n°. 2208/97, a partir de 1998, o CTISM passou a oferecer, pela primeira vez, a modalidade de Ensino Médio desvinculada da formação profissional, mantendo essa modalidade de ensino até 2008, quando se formará a última turma de ensino

médio desvinculado do Ensino Técnico. Ao longo desses dez anos de Ensino Médio, além da atualização curricular e da renovação do corpo docente, cabe destacar que essa modalidade de ensino foi implementada com o mesmo comprometimento e qualidade dos demais Cursos Técnicos.

O Ensino Médio do CTISM, tem se revelado como uma modalidade de destaque alcançando diferentes reconhecimentos tais como as primeiras classificações no Vestibular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Programa Especial de Ingresso no Ensino Superior (PEIES) da UFSM e no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O CTISM recebeu a colocação de 1º lugar, em percentual de alunos, no vestibular da UFSM de 2002, sendo a escola que mais aprovou em Santa Maria. No ano de 2006, classificou-se em 1º lugar como a Escola Pública que obteve o maior percentual de alunos aprovados com 30,67 do total de inscritos do CTISM.

O CTISM também se destacou como a primeira escola em número de alunos classificados no PEIES 2005. Em 2006, garantiu o 1º lugar primeiro lugar entre 691 escolas nas provas do primeiro ano do Ensino Médio e o 3º lugar entre 639 escolas participantes nas provas do segundo ano. No mesmo ano de 2006, também aprovou mais 36% de alunos pelo PEIES, percentual que corresponde a 24 alunos. As estatísticas nos mostram que, em 2006, unindo números do vestibular e do PEIES, mais de 60% dos alunos do CTISM, concluintes do Ensino Médio, ingressaram em Cursos de Graduação da UFSM. Destaque-se que cinco alunos garantiram o primeiro lugar de seus cursos pelo PEIES.

Em 2007, 20 alunos foram aprovados pelo PEIES e mais 18 pelo vestibular de 2008, somando 38 alunos que ingressam neste ano como alunos da UFSM, ultrapassando, novamente, o percentual de 50% dos alunos concluintes do Ensino Médio do CTISM.

Outro destaque obtido pelo CTISM foi a colocação de segundo lugar entre as escolas pública gaúchas no ENEM. A média de acertos dos alunos do terceiro ano foi de 62,4%, ficando atrás, apenas, do Colégio Militar de Porto Alegre, que obteve a média 66% de acertos.

Além disso, os alunos do Ensino Médio têm recebido premiações de mérito nacional como as da **Olimpíada de Matemática em 2005**. A competição contou com 10,5 milhões de inscritos, oriundos de 31.028 escolas, situadas em 5.197 municípios brasileiros. Os alunos do CTISM ficaram entre os 300 que receberam medalhas de ouro, obtendo, no Rio Grande do Sul, entre os 19 premiados, o 3º e o 7º lugares. Outros dois alunos receberam nesse mesmo ano honra ao mérito. Essa classificação deu ao CTISM o certificado de Mérito Nacional. No ano de 2006 os alunos mantiveram-se entre os que receberam Honra ao Mérito e no ano de 2007.

Os destaques são, também, em nível local com premiações destaques: alunos do Ensino Médio têm sido premiados em eventos como a Feira do PEIES, no ano de 2005, com o primeiro lugar em Eletrônica e obtiveram, em 2006, o primeiro lugar em Química na mesma feira.

São esses destaques que motivam a comunidade acadêmica do CTISM a optar por uma visão integrada de Educação. Assim ao implantar em março de 2007 os cursos de Ensino Técnico Integrado em Eletrotécnica e Integrado em Mecânica, na modalidade regular, diurno e em outubro do mesmo ano, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Curso Técnico em Instalação e Manutenção Industrial Integrado ao Ensino Médio, no turno da noite.

Prof^a. Sônia da Costa

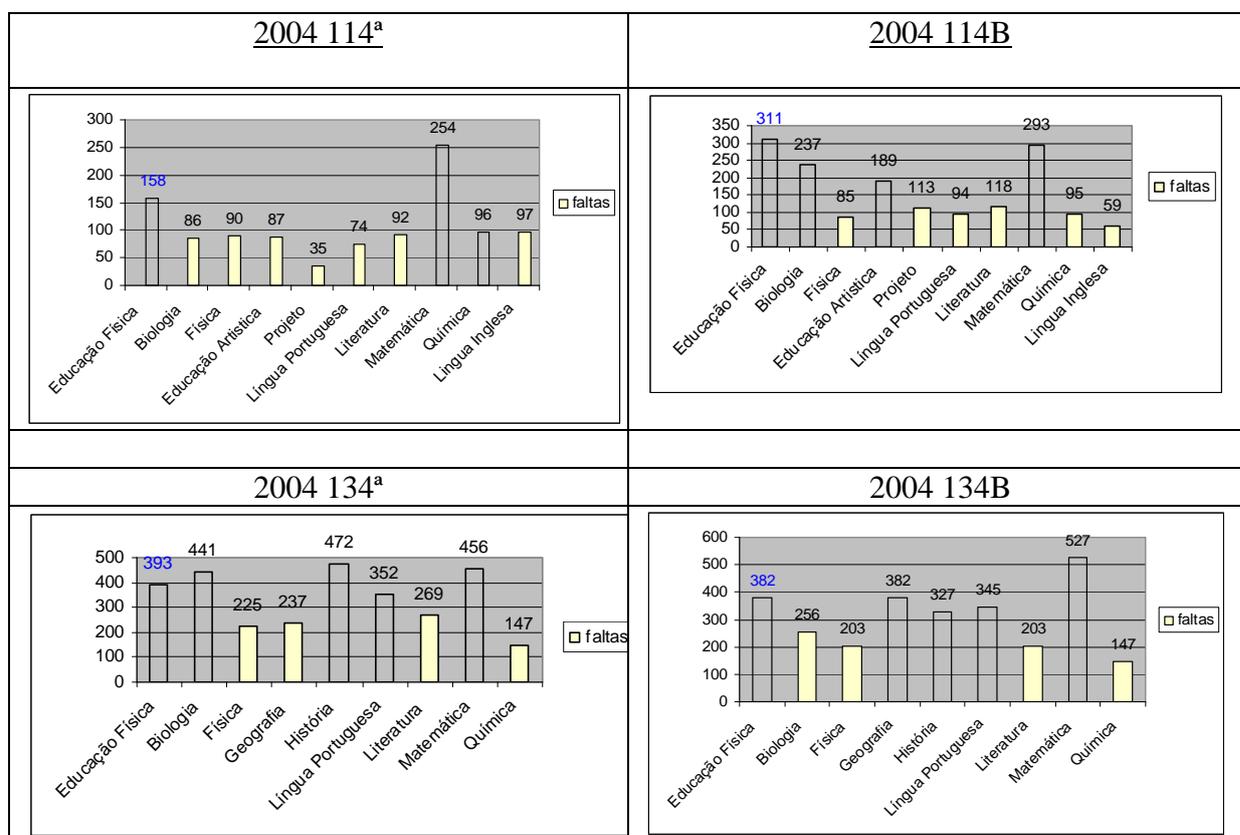
Diretora do DPAD/ CTISM

APÊNDICES

APÊNDICE - A

Gráficos por turma dos alunos do Colégio Técnico Industrial de 2004 1^os séries e 3^os séries com o total de faltas anual por série.

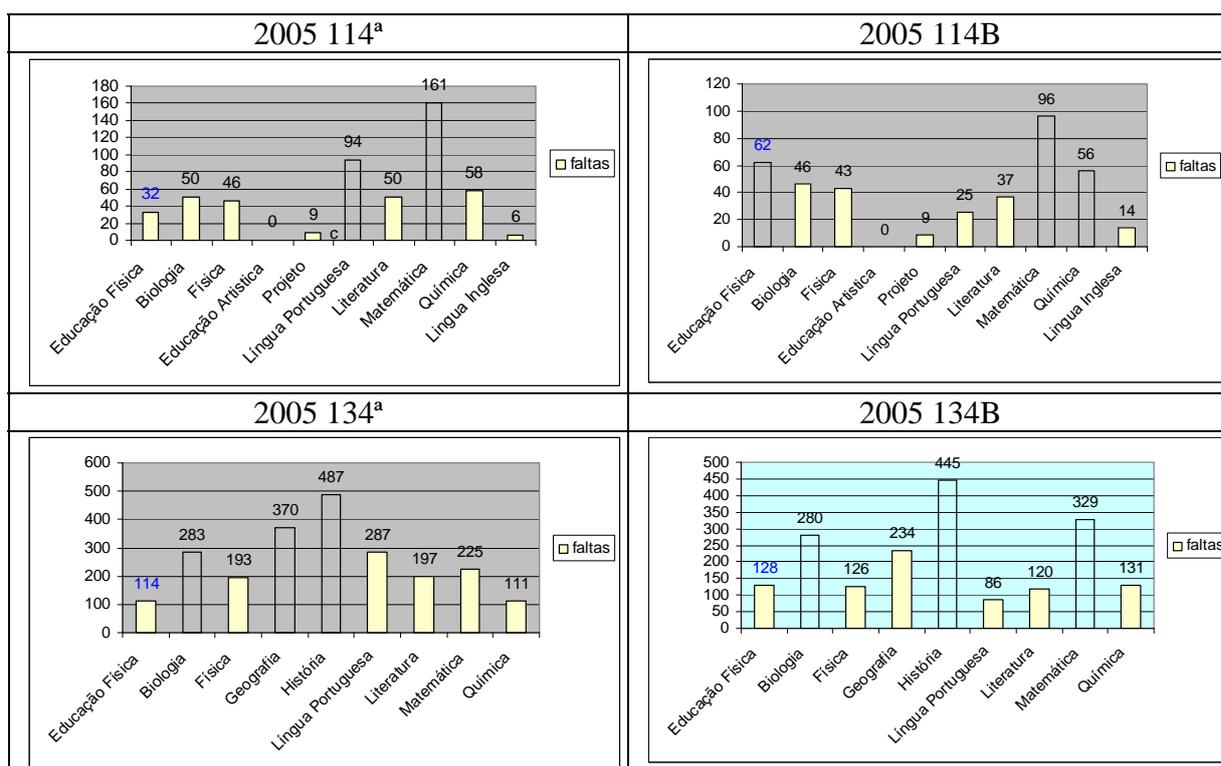
ANO DE 2004



APÊNDICE - B

Gráficos por turma dos alunos do Colégio Técnico Industrial de 2005 1^os séries e 3^os séries com o total de faltas anual por série.

ANO DE 2005



APÊNDICE - C

Questão inicial aos alunos da terceira série do ensino médio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria no ano de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome _____ Turma _____

Questão exploratória

Se você tivesse opção de escolher entre participar ou não das aulas de Educação Física no Ensino Médio, qual seria sua decisão? Justifique.

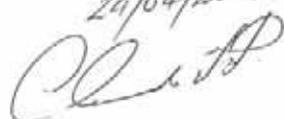
APÊNDICE - D

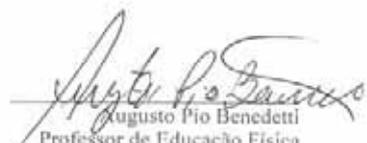
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
COORDENADORIA DE ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA

Ao Senhor Diretor do Colégio Técnico Industrial
Cláudio Rodrigues do Nascimento
Santa Maria, 23 de abril de 2007

SOLICITAÇÃO

Eu Augusto Pio Benedetti, Professor da Disciplina de Educação Física, matrícula nº 534315, lotado no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, aluno do Mestrado em Educação, matrícula nº 2660326, solicito de V.Sª autorização para utilizar o Colégio Técnico Industrial como campo de pesquisa. Autorizando o acesso e uso de documentos oficiais, bem como aplicação de instrumentos necessários para a coleta de dados.
Atenciosamente,

24/04/2007.



Augusto Pio Benedetti
Professor de Educação Física
Mestrando


Professor Dr. Décio Auler
Orientador

APÊNDICE - E

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL

ENTREVISTA COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DA UFSM EM 2007

Prezado(a) aluno (a)

Estou realizando um estudo sobre o desinteresse que ocorre na disciplina de Educação Física no Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial. Um dos aspectos centrais deste estudo é identificar os motivos que levam os alunos irem perdendo o interesse pelas aulas de Educação Física de maneira progressiva, após ingresso no Colégio, culminando na terceira série. O objetivo da pesquisa é sinalizar caminhos para superar essa problemática.

Por isso, é importante poder contar com sua participação nesta entrevista. Se concordar, o nosso diálogo será gravado, e será utilizado para dar continuidade aos trabalhos de investigação.

Neste sentido, assumo o compromisso de que seu nome não será revelado. Sendo assim, gostaria de sua autorização para utilizar as idéias que manifestar ao responder meu questionário.

Apresentarei, a seguir, algumas questões para sua apreciação e opinião. Desde já agradeço sua colaboração,

Professor Augusto Pio Benedetti

Contatos

Telefone: 3025- 6368 ou cel. 91582733

E-mail: piobenedetti18@yahoo.com.br

APÊNDICE - F

Entrevista para alunos do ensino médio do Colégio Técnico Industrial da UFSM que optaram a não fazer educação física.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**

ENTREVISTA F

Entrevista Nº 1 Dia _____ Local _____
Nome do entrevistado: _____ Telefone _____
Código do entrevistado: _____

1 - Em questionário anterior, por você respondido, destacou que, se fosse opcional, não faria Educação Física. Você poderia aprofundar um pouco os motivos que o levaram a esta opção?

1.1 - Você poderia detalhar mais este aspecto.

2 - Na sua opinião, a Educação Física é importante para o aluno do Ensino Médio?

2.1 - Sim! Então por que você não faria Educação Física?

2.2 - Não! O que o levou a pensar assim.

3 - As experiências já vivenciadas pelos professores de Educação Física, no Colégio Técnico Industrial, e os registros nos diários de classe, indicam que os alunos faltam mais às aulas na terceira série, do que nas séries anteriores. Para você, quais os motivos para os alunos irem perdendo o interesse pela Educação Física, culminando na 3ª série?

3.1 - Se a Educação Física é importante, porque das faltas?

3.2 - A forma, (metodologia) como a Educação Física foi trabalhada contribuiu para teu desinteresse?

4 - Na questão respondida pelos alunos da terceira série de 2007, um aluno fez esta afirmação. *“A Educação Física no ensino Médio é perda de tempo e sem importância, a nossa preocupação agora é com o PEIS e Vestibular”*. Analise esta fala.

5- Na questão por vocês respondida apareceram como motivo do desinteresse preocupações com o PEIS, vestibular, não gostar de jogos coletivos. No teu caso particular há outros aspectos que fazem com que você falte bastante nas aulas.

5.1 - Conforme já colocado, apareceu alunos que não gostam de atividades coletivas. E você?

5.2 - Há algo próprio da tua idade que te motive a faltar.

6 - Gostaria de fazer algumas considerações sobre a Educação Física que acha relevante e não foram contemplados nesta entrevista?

APÊNDICE - G

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**

**TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA A COLETA DE DADOS NA ENTREVISTA
COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TÉCNICO
INDUSTRIAL DA UFSM EGRESSOS 2006**

Prezado(a) aluno (a)

Estou realizando um estudo sobre o desinteresse que ocorre na disciplina de Educação Física no Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial. Um dos aspectos centrais desse estudo é identificar os motivos que levam os alunos a irem perdendo o interesse pelas aulas de Educação Física, de maneira progressiva, após ingresso no colégio, culminando na terceira série. O objetivo da pesquisa é sinalizar caminhos para superar essa problemática.

Nos diários de 2006, entre os alunos mais faltosos, consta seu nome. Por isso, é importante poder contar com sua participação nesta entrevista. Se concordar o nosso diálogo será gravado e será utilizado para dar continuidade aos trabalhos de investigação.

Neste sentido, assumo o compromisso de que seu nome não será revelado. Sendo assim, gostaria de sua autorização para utilizar as idéias que manifestar ao responder meu questionário.

Apresentarei a seguir, algumas questões para sua apreciação e opinião.
Desde já, agradeço pela sua colaboração,

Professor Augusto Pio Benedetti

Contatos

Telefone: 3025 - 6368 ou cel. 91582733

E-mail: piobenedetti18@yahoo.com.br

APÊNDICE - H

Entrevista para alunos egressos do ensino médio do Colégio Técnico Indústria no ano de 2006 e que apresentaram um elevado número de faltas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL

ENTREVISTA H

Entrevista Nº 1 Dia _____ Local _____
Nome do entrevistado: _____ Telefone _____
Endereço: _____
Código do entrevistado: _____

- 1 - Em termos profissionais o que você está fazendo em 2007?
- 2 - Num olhar retrospectivo, você poderia fazer uma análise das aulas de Educação Física no Ensino Médio no Colégio Técnico Industrial?
- 3 - Se você fizesse novamente o Ensino Médio e a Educação Física fosse opcional, faria? Justifique.
- 4 - Foi constatado que, no ano de 2006, você teve muitas faltas em Educação Física na terceira série. A que você atribui este fato?
 - 4.1 - A forma (metodologia) como Educação Física foi trabalhada contribuiu para o teu acentuado número de faltas?
- 5 - Em questionário respondido pelos alunos da terceira série de 2007, fez-se esta afirmação. *“A Educação Física no Ensino Médio é perda de tempo e sem importância, a nossa preocupação agora é com o PEIS e Vestibular”*. Como você analisa esta fala.
- 6 - A adolescência, segundo os estudiosos desta faixa etária, indicam que é um período mais intenso de mudanças biológicas e psicológicas, e que provocam um certo desequilíbrio no adolescente. Isto contribuiu para o desinteresse na Educação Física, quando cursavas o Ensino Médio?
- 7 - Gostaria de fazer algumas considerações sobre a Educação Física que acha relevante e não foram contemplados nesta entrevista?

APÊNDICE - I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**

**TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA A COLETA DE DADOS NA ENTREVISTA
COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TÉCNICO
INDUSTRIAL DA UFSM EM 2007**

Prezado(a) aluno (a)

Estou realizando um estudo sobre o desinteresse que ocorre na disciplina de Educação Física no Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial. Um dos aspectos centrais deste estudo é identificar os motivos que levam os alunos irem perdendo o interesse pelas aulas de Educação Física de maneira progressiva, após ingresso no Colégio, culminando na terceira série. O objetivo da pesquisa é sinalizar caminhos para superar essa problemática.

Por isso, é importante poder contar com sua participação nesta entrevista. Se concordar, o nosso diálogo será gravado, e será utilizado para dar continuidade aos trabalhos de investigação.

Neste sentido, assumo o compromisso de que seu nome não será revelado. Sendo assim, gostaria de sua autorização para utilizar as idéias que manifestar ao responder meu questionário.

Apresentarei, a seguir, algumas questões para sua apreciação e opinião. Desde já agradeço sua colaboração,

Professor Augusto Pio Benedetti

Contatos

Telefone: 3025 - 6368 ou cel. 91582733

E-mail: piobenedetti18@yahoo.com.br

APÊNDICE - J

Entrevista (reformulada) “J” semi-estruturadas para alunos que estão cursando a terceira série do ensino médio, no Colégio Técnico Industrial no ano de 2007.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**

ENTREVISTA J

Entrevista Nº 1 Dia _____ Local _____
Nome do entrevistado: _____ Telefone _____
Código do entrevistado: _____

1 - Em questionário anterior, por você respondido, destacou que, se fosse opcional, não faria Educação Física. Você poderia aprofundar um pouco os motivos que o levaram ter esse posicionamento ?

1.1 - Você poderia detalhar mais sobre esse aspecto?

2 - Na sua opinião, a Educação Física é importante para o aluno do Ensino Médio?

2.1 – Se responder que sim, então por que você não faria Educação Física?

2.2 – Se responder que não, o que o levou a pensar assim?

3 - As experiências já vivenciadas pelos professores de Educação Física, no Colégio Técnico Industrial, e os registros nos diários de classe, indicam que os alunos faltam mais às aulas na terceira série que nas séries anteriores. Para você, quais as razões para os alunos irem perdendo o interesse pela Educação Física, culminando na 3ª série?

3.1 - Se a Educação Física é importante, por que os alunos faltam tanto?

3.2 - A forma, a organização e a seqüência trabalhadas, nas aulas de Educação Física, contribuíram para seu desinteresse por essa disciplina?

4 - Na questão respondida pelos alunos da terceira série de 2007, um aluno fez esta afirmação: *“A Educação Física no Ensino Médio é perda de tempo e sem importância, a nossa preocupação agora é com o PEIES e Vestibular”*. Como você analisa esse depoimento?

5- Na questão por vocês respondida, são enumerados, como motivos do desinteresse pelas aulas de Educação Física, preocupações com o PEIES, o Vestibular, o pouco gosto pelos jogos coletivos. Em seu caso particular, há outros aspectos que fazem você frequentar poucos as aulas?

5.1 - Conforme já mencionado, determinados alunos afirmam não gostar de atividades coletivas. E você?

5.2 - Há algo próprio da sua idade que motive você a faltar às aulas de Educação Física?

6- Na sua concepção, existe relação entre Educação Física e formação cultural do indivíduo? Explique.

7 - Gostaria de fazer algumas considerações sobre a Educação Física, as quais considere relevantes e que não foram contempladas nesta entrevista?

APÊNDICE - K

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**

**TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA A COLETA DE DADOS NA ENTREVISTA
COM ALUNOS DA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO TÉCNICO
INDUSTRIAL DA UFSM EGRESSOS 2006**

Prezado(a) aluno (a)

Estou realizando um estudo sobre o desinteresse que ocorre na disciplina de Educação Física no Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial. Um dos aspectos centrais desse estudo é identificar os motivos que levam os alunos a irem perdendo o interesse pelas aulas de Educação Física, de maneira progressiva, após ingresso no colégio, culminando na terceira série. O objetivo da pesquisa é sinalizar caminhos para superar essa problemática.

Nos diários de 2006, entre os alunos mais faltosos, consta seu nome. Por isso, é importante poder contar com sua participação nesta entrevista. Se concordar o nosso diálogo será gravado e será utilizado para dar continuidade aos trabalhos de investigação.

Neste sentido, assumo o compromisso de que seu nome não será revelado. Sendo assim, gostaria de sua autorização para utilizar as idéias que manifestar ao responder meu questionário.

Apresentarei a seguir, algumas questões para sua apreciação e opinião.
Desde já, agradeço pela sua colaboração,

Professor Augusto Pio Benedetti

Contatos

Telefone: 3025 - 6368 ou cel. 91582733

E-mail: piobenedetti18@yahoo.com.br

APÊNDICE - L

Entrevista (reformulada) “L” semi-estruturadas para alunos egressos do ensino médio, do Colégio Técnico Industrial no ano de 2006.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL**

ENTREVISTA L

Entrevista Nº 1 Dia _____ Local _____
 Nome do entrevistado: _____ Telefone _____
 Endereço: _____
 Código do entrevistado: _____

- 1 - Em termos profissionais o que você está fazendo em 2007?
- 2 - Num olhar retrospectivo, você poderia fazer uma análise das aulas de Educação Física que participou no Ensino Médio no Colégio Técnico Industrial?
- 3 - Se você fizesse novamente o Ensino Médio, e a Educação Física fosse opcional, você participaria das aulas ? Justifique.
- 4 - Foi constatado que, no ano de 2006, você teve muitas faltas em Educação Física na terceira série. A que você atribui esse fato?
 - 4.1 - A forma, a organização e a seqüência trabalhadas, nas aulas de Educação Física, contribuíram para seu desinteresse por essa disciplina?
- 5 - Em questionário respondido pelos alunos da terceira série de 2007, foi feita essa afirmação: “*A Educação Física no Ensino Médio é perda de tempo e sem importância, a nossa preocupação agora é com o PEIES e Vestibular*”. Como você analisa esse depoimento?
- 6 - A adolescência, segundo os estudiosos dessa faixa etária, é um período mais intenso, de mudanças biológicas e psicológicas, as quais provocam um certo desequilíbrio no adolescente. As características dessa fase contribuíram para o seu desinteresse pela Educação Física, quando cursava o Ensino Médio?
- 7- Na sua opinião, existe relação entre Educação Física e formação cultural do indivíduo? Explique.
- 8 - Gostaria de fazer algumas considerações sobre a Educação Física , as quais considere relevantes e que não foram contempladas nesta entrevista?

APÊNDICE - M

CANDIDATOS POR VAGA NOS CURSOS DO CTISM DE 2004 a 2006)³¹

Para Ingresso em 2004

| Cursos Oferecidos | Vagas Oferecidas | Candidato por Vaga | Número de acertos dos classificados | |
|------------------------------|------------------|--------------------|-------------------------------------|--------|
| | | | MÁXIMO | MÍNIMO |
| 00 | 00 | 00 | MÁXIMO | MÍNIMO |
| Ensino Médio | 60 | 9,6 | 58 | 44 |
| Eletrotécnica (pós 1º ano) | 30 | 6,7 | 56 | 44 |
| Eletrotécnica (pós-médio) | 30 | 9,2 | 46 | 30 |
| Mecânica (pós 1º ano) | 30 | 5,5 | 52 | 33 |
| Mecânica (pós-médio - manhã) | 30 | 4,7 | 44 | 26 |
| Mecânica (pós-médio - noite) | 30 | 7,2 | 41 | 25 |
| Automação Industrial | 30 | 11,2 | 55 | 35 |

Para Ingresso em 2005

| Cursos Oferecidos | Vagas Oferecidas | Candidato por Vaga | Número de acertos dos classificados | |
|----------------------------|------------------|--------------------|-------------------------------------|--------|
| | | | MÁXIMO | MÍNIMO |
| 00 | 00 | 00 | MÁXIMO | MÍNIMO |
| Ensino Médio | 60 | 11,8 | 55 | 35 |
| Eletrotécnica (pós 1º ano) | 30 | 5,27 | 57 | 40 |
| Eletrotécnica (pós-médio) | 30 | 9,37 | 39 | 26 |
| Mecânica (pós 1º ano) | 30 | 6,17 | 51 | 37 |
| Mecânica (pós-médio) | 30 | 6,4 | 47 | 24 |

³¹ Fonte COPES - CTISM - 2008 <http://coralx.ufsm.br/ctism/copos/dados.html> (acessado em 19/02/08)

| | | | | |
|------------------------------|----|------|----|----|
| - manhã) | | | | |
| Mecânica (pós-médio - noite) | 30 | 8,93 | 40 | 25 |
| Automação Industrial | 30 | 5,67 | 51 | 32 |
| Segurança do Trabalho | 30 | 16,3 | 44 | 30 |

Para Ingresso em 2006

| Cursos Oferecidos | Vagas Oferecidas | Candidato por Vaga | Número de acertos dos classificados | |
|------------------------------|------------------|--------------------|-------------------------------------|--------|
| | | | MÁXIMO | MÍNIMO |
| 00 | 00 | 00 | MÁXIMO | MÍNIMO |
| Ensino Médio | 60 | 10,58 | 56 | 34 |
| Eletrotécnica (pós 1º ano) | 30 | 3,90 | 52 | 32 |
| Eletrotécnica (pós-médio) | 30 | 9,10 | 49 | 29 |
| Mecânica (pós 1º ano) | 30 | 5,03 | 49 | 28 |
| Mecânica (pós-médio - noite) | 30 | 8,40 | 37 | 26 |
| Automação Industrial | 30 | 5,80 | 51 | 39 |
| Eletromecânica (pós-médio) | 30 | 6,50 | 43 | 25 |