

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: COMPOSIÇÕES DA
DOCÊNCIA NO TERCEIRO TEMPO

Francisco Jardel Paim de Freitas

Porto Alegre

2021

Francisco Jardel Paim de Freitas

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: COMPOSIÇÕES DA
DOCÊNCIA NO TERCEIRO TEMPO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Freitas, Francisco Jardel Paim de
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO:
COMPOSIÇÕES DA DOCÊNCIA NO TERCEIRO TEMPO / Francisco
Jardel Paim de Freitas. -- 2021.
132 f.
Orientadora: Denise Grosso da Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Docência. 2. Educação Física. 3. Educação Física
Escolar. 4. Ensino Médio. 5. Ensino Médio Noturno. I.
Fonseca, Denise Grosso da, orient. II. Título.

Francisco Jardel Paim de Freitas

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: COMPOSIÇÕES DA
DOCÊNCIA NO TERCEIRO TEMPO

Conceito Final:

Aprovado em 2 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Prof. Dr. Fabiano Bossle

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Castagna Wortmann

Prof^a. Dr^a. Roseli Belmonte Machado

Orientadora Prof^a. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca

Dedicatória

Aos professores e professoras, às/aos estudantes e demais trabalhadoras/es do terceiro tempo. Aos que vivenciaram, aos que vivenciam e aos que vivenciarão a escola noturna. É importante prosseguir.

Agradecimentos

*“Inspiração é o que você é para mim
Inspiração, veja para entender
E então hoje, meu mundo sorri
De mãos dadas, nós caminhamos quilômetros
Graças a você isso será feito
Para mim você é a única
Felicidade, eu estou satisfeito”*
Thank You – Led Zeppelin

A todos e todas que, de algum modo, me inspiraram, apoiaram minhas escolhas, sorriram comigo a cada etapa concluída, me deram a mão ao longo dessa caminhada. É graças a estes e estas que destaco agora, que cheguei até aqui. Cada um e cada uma foi essencial nessa trajetória.

Agradeço a quem está sempre comigo. À minha mãe e ao meu pai, que fizeram tudo que estava ao seu alcance para contribuir na minha educação e na minha escolarização. De modo geral, a minha família, a minha primeira escola. À Bianca pela cumplicidade, pela inspiração, pelos livros, por existir. À Isa por me conceder o privilégio de poder acompanhar seu crescimento e, assim, ressignificar muitos conceitos sobre as pessoas, sobre as coisas, sobre a vida. É por ela que levanto todos os dias, que avanço. Por ela tenho me tornado uma pessoa melhor.

Agradeço aos milhares de alunos com os quais tive a oportunidade de conviver ao longo da minha trajetória profissional. Todos me ensinaram um pouco. Aos colegas das escolas, em especial aos que colaboraram nesta pesquisa. As trocas que realizamos contribuíram no meu crescimento.

Aos meus professores e professoras das universidades. Em especial à Profe Leni, quem me ajudou nos primeiros passos, quando decidi iniciar a busca por uma vaga no mestrado. Ao Rodrigo, sempre disponível, inspirador e mostrando que é possível e necessário perceber a docência com um olhar divergente e poético.

Às mentes brilhantes do GEDAEF, todas. À Roseli, Professora fantástica. Presença constante nesta jornada. Uma verdadeira bússola acadêmica. À minha orientadora maravilhosa, Profe Denise. Sonho de qualquer aluno que se pretende pesquisador. Ambas, Mulheres de repertório intelectual e acadêmico imensurável, sensíveis, didáticas, eloquentes, humanas, necessárias.

Ao Fabiano, um Professor sensacional. Intelectual da prateleira de cima, crítico elegante e baita humorista. Ao Profe Elisandro, presente no início, no meio e no fim. Grande mestre, generoso e cirúrgico. À queridíssima Profe Maria Lúcia, a gentileza em pessoa. Essencial na minha compreensão da Cultura. À Profe Clarice, quem me ajudou demais. Tenho certeza que ainda caminharemos juntos.

Aos diversos autores e autoras que li até hoje. Com muitos concordei, com outros nem tanto, mas todos foram necessários e tem parte da responsabilidade no resultado desse trabalho.

Hoje, há um pouco de cada um e cada uma de vocês em mim. Muito obrigado.

jardel

Epígrafe

“O que eu estou querendo dizer, de uma forma muito simples, é que nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas.”

(Marisa Vorraber Costa)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **Natureza do estudo:** Dissertação de mestrado acadêmico
2. **Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **Departamento:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
4. **Programa de Pós-Graduação:** Ciências do Movimento Humano
5. **Área de concentração:** Movimento Humano, Cultura e Educação
6. **Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Prática Pedagógica
7. **Tema da dissertação:** A docência em Educação Física no Ensino Médio noturno
8. **Título da dissertação:** A Educação Física no Ensino Médio noturno: composições da docência no terceiro tempo
9. **Problema de pesquisa:**
Como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS?
10. **Objetivo geral:**
Compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS.
11. **Objetivos Específicos:**
Descrever e analisar como os professores percebem a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno;
Analisar as culturas presentes no Ensino Médio noturno em relação a constituição das docências dos professores de Educação Física que atuam em escolas da rede pública estadual no município de Canoas/RS.
Discutir a facultatividade da prática de Educação Física presente na LDB (BRASIL, 1996), considerando suas reverberações na docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede estadual do município de Canoas/RS.
12. **Metodologia de pesquisa:**
Pesquisa Qualitativa
13. **Período:** De agosto de 2019 a dezembro de 2021.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo central compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, sustentada nos Estudos Culturais, em que os conceitos de Cultura, Docência e Identidade constituíram o pano de fundo das discussões. As informações que subsidiaram tais problematizações foram coletadas em entrevistas semiestruturadas com dois professores de Educação Física que atuam no período noturno em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual no município de Canoas/RS, em documentos oficiais e anotações em Diário de Campo. Para entender como as práticas sociais são vividas e experimentadas nesse âmbito, foram realizadas análises culturais das informações. Assim, foram evidenciados os significados representados pelos professores acerca da docência. A partir das análises emergiram quatro categorias, a saber: a mirada dos professores para a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em que é proposta a discussão acerca da percepção dos professores em relação à docência; a forma escolar, em que são problematizadas as percepções dos docentes acerca dos tempos, espaços, materialidades, atividades, entre outros aspectos pertinentes à escola de Ensino Médio noturno, e os modos de condução das demandas cotidianas escolhidos por estes professores para desenvolverem suas docências; uma coisa estranha na LDB: a facultatividade da prática, em que são evidenciados os modos como os professores encaminham suas docências, considerando a questão da facultatividade da prática da Educação Física, presente na LDB (BRASIL, 1996); e, pegando na saída: as considerações finais dos colaboradores, em que são apresentadas as considerações finais dos professores que colaboraram na investigação. Como resultado da pesquisa foi evidenciado que a docência em Educação Física que é empreendida no Ensino Médio noturno é atravessada por negociações que consideram as identidades, a cultura e as representações dos significados colocados em circulação nesse contexto. Os sujeitos que se relacionam nesse lugar chegam cansados à escola, já em seu terceiro tempo de atividades; os docentes recebem uma remuneração defasada; e enfrentam o apagamento da Educação Física na matriz curricular. Contudo, defendem a garantia de acesso dos estudantes do noturno às discussões pertinentes ao componente.

Palavras-chave: Docência, Educação Física Escolar, Ensino Médio Noturno.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to understand how Physical Education teaching is constituted in evening High School, in state public schools, in the municipality of Canoas/RS. Therefore, a qualitative research was carried out, supported by Cultural Studies, in which the concepts of Culture, Teaching and Identity constituted the background of the discussions. The information that supported such problematizations was collected in semi-structured interviews with two Physical Education teachers who work at night in high schools of the state public network in the municipality of Canoas/RS, in official documents and notes in Field Diary. To understand how social practices are lived and experienced in this context, cultural analyzes of the information were carried out. Thus, the meanings represented by teachers about teaching were evidenced. Based on the analysis, four categories emerged, namely: the teachers' view of Physical Education teaching in evening High School, in which the discussion about the teachers' perception in relation to teaching is proposed; the school form, in which the teachers' perceptions about times, spaces, materialities, activities, among other aspects relevant to the night high school, are questioned, and the ways of conducting the daily demands chosen by these teachers to develop their teaching; a strange thing in the LDB: the optionality of the practice, in which the ways in which the teachers direct their teachings are evidenced, considering the issue of the optionality of the practice of Physical Education, present in the LDB (BRASIL, 1996); and, taking the exit: the final considerations of the collaborators, in which the final considerations of the professors who collaborated in the investigation are presented. As a result of the research, it was evidenced that the teaching in Physical Education that is undertaken in high school at night is crossed by negotiations that consider the identities, the culture and the representations of the meanings placed in circulation in this context. The subjects who interact in this place arrive at school tired, already in their third period of activities; teachers receive lagged remuneration; and face the erasure of Physical Education in the curriculum. However, they defend the guarantee of access for night students to discussions relevant to the component.

Keywords: Teaching, School Physical Education, Night High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Comparativo Inflação vs. Salário da rede estadual de educação..... | 89 |
| Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio noturno..... | 91 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Artigos selecionados para a revisão de literatura..... | 22 |
| Quadro 2 - Mapeamento das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio noturno em Canoas/RS..... | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS – Centre for Contemporary Cultural Studies
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
GEDAEF – Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Base
MP – Medida Provisória
OMS – Organização Mundial da Saúde
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODEB – Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
ProUni – Programa Universidade Para Todos
RH – Recursos Humanos
SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação
SEDUC – Secretaria da Educação
SIECE – Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 PARA COMEÇO DE CONVERSA | 16 |
| 2 REVISÃO DE LITERATURA | 21 |
| 2.1 LUZ NOTURNA: ELUCIDANDO O CENÁRIO..... | 21 |
| 2.2 EMERGÊNCIAS NOTURNAS: APONTAMENTOS DA REVISÃO..... | 37 |
| 2.2.1 Facultatividade da prática: benefício legal ou exercício de exclusão? | 37 |
| 2.2.2 Mídia e Esportivização | 42 |
| 2.2.3 Docência em Educação Física no Ensino Médio noturno e o Planejamento Participativo | 45 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO | 48 |
| 3.1 OS ESTUDOS CULTURAIS..... | 48 |
| 3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA PELAS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS..... | 53 |
| 3.3 ENSINO MÉDIO..... | 56 |
| 3.3.1 Educação Física no Ensino Médio Noturno | 61 |
| 3.4 DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 63 |
| 4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS | 68 |
| 4.1 PESQUISA QUALITATIVA..... | 68 |
| 4.1.1 Olhando para o campo pelas lentes dos Estudos Culturais | 70 |
| 4.1.2 Análises Culturais | 71 |
| 4.1.3 Às suas marcas: os colaboradores e o lugar | 73 |
| 4.1.4 Instrumentos de Coleta de Informações | 74 |
| 4.1.4.1 <i>Entrevista Semiestruturada</i> | 74 |
| 4.1.4.2 <i>Diário de Campo</i> | 75 |
| 4.1.4.3 <i>Análise de Documentos</i> | 75 |
| 4.2 CUIDADOS ÉTICOS..... | 76 |
| 5 VEJAM ESSA MARAVILHA DE CENÁRIO... O CAMPO | 77 |
| 5.1 DA CAMINHADA: A APROXIMAÇÃO AO CAMPO..... | 77 |
| 5.2 DA ESCUTA: AS ENTREVISTAS..... | 80 |
| 6 ÀS VEZES PARECIA... AS ANÁLISES | 83 |
| 6.1 A MIRADA DOS PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO | 84 |
| 6.2 A FORMA ESCOLAR | 96 |
| 6.3 UMA COISA ESTRANHA NA LDB: A FACULTATIVIDADE DA PRÁTICA..... | 108 |

| | |
|---|------------|
| 6.4 PEGANDO NA SAÍDA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS COLABORADORES..... | 112 |
| 7 ...E DEPOIS DO COMEÇO O QUE VIER VAI COMEÇAR A SER O FIM: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| REFERÊNCIAS..... | 117 |
| APÊNDICES..... | 128 |

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Desde que consigo lembrar, e antes disso, vivo dentro de escolas públicas. Durante os meus primeiros anos de vida, minha família morou no subsolo da escola na qual minha mãe trabalhava como servente, onde estudei desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Minha vida, enquanto aluno, na educação básica iniciou-se aos 4 anos de idade no Jardim de Infância e encerrou-se aos 18 anos, quando concluí o Ensino Médio, no período noturno. No meio do último ano letivo tive que passar para o noturno, ainda na mesma escola, devido ao serviço militar obrigatório. Foi meu primeiro contato com a educação pública oferecida nesse período. Sempre na mesma escola, pública, estadual, no centro do município de Canoas/RS. Fui gestado nessa mesma escola, pois minha mãe também ali trabalhava. Nasci, vivi minha infância e adolescência na escola pública. Iniciei minha trajetória docente, e até hoje atuo como professor de Educação Física também numa escola da rede pública estadual – no noturno – do mesmo município. Ao longo da minha vida estive em diferentes lugares dentro da escola pública. Fui criança, adolescente e sou adulto dentro da escola pública. Fui estudante que vivenciou o modelo de educação regido pela ditadura militar no Brasil. Ainda como aluno, vivenciei a transição da abertura democrática e o modelo curricular que a escola passou a implementar como instituição dentro de um contexto sociopolítico mais amplo.

Na função docente, já tendo atuado nos três turnos, pude conhecer de perto os mais diversos atravessamentos que constituem o cotidiano da escola pública e, mais precisamente, da Educação Física escolar. Os embates de ideias – e a ausência deles –, lutas políticas internas e para além dos muros da escola, relações de poder, as elaborações e imposições dos marcos legais, são alguns dos elementos que atravessam o cotidiano da escola pública, bem como o da Educação Física escolar. Sendo encontrados também no período escolar noturno – pano de fundo dessa dissertação – tais elementos parecem incidir na produção das identidades, da cultura e nos modos docentes colocados em circulação no terceiro tempo escolar.

Creio que esse contexto plural faz parte do currículo escolar, pois, como afirma Goodson (2012), o processo de construção de um currículo não é lógico, mas social e político; é a composição de conhecimentos considerados socialmente válidos. Esta proposição é corroborada por Tavares (2017), quando entende como construção curricular as práticas pedagógicas, os rituais, as normas e os elementos culturais que vão sendo construídos no cotidiano da escola. Assim, a construção do currículo dá-se

a partir dos marcos legais, mas também do que é vivenciado no cotidiano da escola, no chão da quadra, ou seja, a construção curricular é tudo que acontece no processo de escolarização (NUNES; RÚBIO, 2008; NERY, 2009). Isto evidencia a aproximação entre os chamados currículos escrito e o vivido, pois entendo, também, ser elemento integrante do currículo toda a interação no âmbito escolar que representa significação, que identifica pertencimento, que incide na formação dos sujeitos. Elementos esses que também impactam na docência.

Atuando há 10 anos no noturno, tenho sistematicamente me deparado com situações que me provocam inquietações, reflexões e ressignificações acerca da docência que coloco em ação, me instigando a buscar respostas às demandas emergentes nesse contexto. Não tenho certeza se as especificidades da escola pública e, mais precisamente da Educação Física que é ofertada neste período, representam ou não alguma relevância para as autoridades governamentais do RS e do Brasil. Na perspectiva da política neoliberal e neoconservadora imperativa no momento, talvez haja uma intencionalidade no apagamento de determinados componentes curriculares¹, esses que são tão caros para uma escolarização transformadora e que pretende colocar os sujeitos como protagonistas de seu aprendizado.

Ao considerar as peculiaridades da escola pública no período noturno, especialmente no âmbito da Educação Física, e a diversidade cultural presente nesse contexto, penso ser legítimo um olhar mais atento às demandas que influenciam a docência nesse campo, sobretudo através das lentes dos Estudos Culturais, pois nessa perspectiva não há prevalência de uma cultura dominante, legitimada por estruturas sociais historicamente hegemônicas, e sim a consideração de que todas as formas de produção de culturas precisam ser estudadas, problematizadas e discutidas.

No decorrer de minha atuação docente no noturno, pude perceber que grande parte do corpo discente que frequenta esse período é constituída por estudantes trabalhadores. Também há estudantes com mais de 30 anos de idade, jovens que ingressam no serviço militar, estudantes com problemas de saúde ou que já tenham filhos. A esses, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB – (BRASIL,

¹ A versão atual da LDB traz no Art. 35-A, § 2º que, através da BNCC do Ensino Médio, Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia serão contempladas por estudos e práticas, assim perdendo o *status* de componente curricular.

1996) faculta a prática de Educação Física escolar. Considero que esses sujeitos também devem ter direito de acesso aos elementos da cultura corporal (Bracht, 1989), que são historicamente atribuídos à Educação Física escolar, pois como esclarece Boaventura de Sousa Santos (*in* Malerba, 1995, p. 9) “Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”.

Esse posicionamento também está enunciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a). O documento situa como próprio da Educação Física a criação de “oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações² e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018a, p. 475).

Assim, parece estar colocada uma situação contraditória, pois enquanto a LDB (BRASIL, 1996) sustenta a facultatividade da prática da Educação Física, apartando alguns segmentos de estudantes de aprendizados acerca da cultura corporal, a BNCC (BRASIL, 2018a) defende a importância de que os estudantes se apropriem dos elementos relativos às práticas corporais que se articulam com os diversos matizes da cultura humana. Nesse sentido, o professor de Educação Física que atua no Ensino Médio noturno pode passar a ser o único agente mediador na aproximação desses estudantes aos conhecimentos relativos ao corpo, e a aula de Educação Física talvez seja o único espaço que eles terão para problematizar essas questões, embasadas no conhecimento historicamente constituído. Essa relação, bem mediada, deverá impactar no aprendizado dos estudantes, subsidiá-los com conhecimentos que os auxiliarão em seu protagonismo no contexto sociocultural onde vivem, na apropriação de cuidados com o corpo e no desenvolvimento da consciência crítica para elaborar o seu modo de ser e estar no mundo.

Ao olhar para minha experiência profissional, tenho notado que alguns atravessamentos podem estar impactando a docência do professor de Educação Física no Ensino Médio noturno. Cito a precarização e proletarização da função docente na rede pública do Estado do RS, a facultatividade da prática da Educação Física para os estudantes que se adequam aos critérios legais, a avaliação em

² A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (WOODWARD, 2014, p. 17-18)

Educação Física no Ensino Médio noturno, a percepção da equipe pedagógica – direção, supervisão e orientação – acerca do papel da Educação Física no Ensino Médio noturno, a percepção dos estudantes do Ensino Médio noturno sobre a função da Educação Física, entre outros. Penso que esses apontamentos constituem elementos significativos para problematizar a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, contudo, a situação da pandemia do COVID-19, impôs novos desafios para toda a humanidade, e no âmbito da Educação não poderia ser diferente. Nesse momento, os novos imperativos da escola pública, e, mais precisamente, da Educação Física no Ensino Médio noturno, bem como o volume de demandas burocráticas trazidas pelo tempo pandêmico, exigiram configurações outras na docência, que até pouco tempo seriam improváveis, as quais, tanto estudantes, quanto professores, talvez jamais tivessem imaginado. Diversos ineditismos tiveram que ser integrados com celeridade ao cotidiano da docência, impondo aos professores apropriações de tecnologias, conceitos e estratégias para reconfigurarem e operarem em uma docência diferenciada e emergencial.

Todos esses atravessamentos parecem apresentar-se como elementos impactantes na docência em Educação Física no Ensino Médio noturno. Nesse sentido, considere-se pertinente delimitar o foco da pesquisa a partir do tema Docência em Educação Física no Ensino Médio Noturno. Considerando que essa temática, como já mencionado, faz parte da minha constituição profissional e me filiando ao que nos esclarece Triviños (2001), quando defende que o problema se apresenta para o pesquisador dentro do campo de sua formação profissional, formulei como problema deste estudo a seguinte indagação:

Como se constitui a docência em Educação Física do Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS?

Esse sentido de intimidade com o campo de pesquisa exigiu uma atenção especial, pois foi preciso uma constante vigilância e a manutenção de um certo distanciamento para evitar a naturalização das enunciações trazidas pelos professores colaboradores. Nesse sentido, como sugere Schmitt (2014), foi possível encontrar a melhor maneira de *vasculhar o quintal de casa*³ em busca do novo.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa está em compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da

³ Grifo da autora.

rede pública estadual, no município de Canoas/RS. Sendo os objetivos específicos: descrever e analisar como os professores percebem a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno; analisar as culturas presentes no Ensino Médio noturno em relação a constituição das docências dos professores de Educação Física que atuam em escolas da rede pública estadual no município de Canoas/RS e discutir a facultatividade da prática de Educação Física presente na LDB (BRASIL, 1996), considerando suas reverberações na docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede estadual do município de Canoas/RS.

Assim, neste primeiro capítulo apresentei um breve memorial para justificar a aproximação à temática, o problema de pesquisa e os objetivos traçados para a investigação. No segundo capítulo trago a revisão da literatura produzida acerca do tema no período compreendido entre 2004 e 2019. A partir dessa revisão foram evidenciadas e discutidas três categorias, considerando-se os elementos com maior incidência nos trabalhos analisados. No terceiro capítulo destaco o referencial teórico e os conceitos que embasam as discussões. No quarto capítulo são apresentadas as escolhas metodológicas que conduzem o estudo. No quinto capítulo descrevo como deu-se a aproximação ao campo e o cenário em que a investigação foi realizada. No sexto capítulo apresento as interpretações possíveis acerca dos enunciados percebidos a partir das narrativas dos colaboradores, dos excertos do diário de campo, de documentos legais e na aproximação com as ideias defendidas por diferentes autores. No sétimo capítulo apresento as considerações finais acerca do que pude apreender ao término da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 LUZ NOTURNA: ELUCIDANDO O CENÁRIO

A temática da Educação Física escolar no Ensino Médio noturno tem recebido a atenção de pesquisadores em diferentes perspectivas que discutem esse tema a partir de abordagens específicas. Com o objetivo de apropriar-me dessa produção, que vem problematizando a docência em Educação Física escolar no Ensino Médio noturno e obter assim, subsídios que pudessem auxiliar na construção desta dissertação, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020, realizei essa revisão de literatura. Primeiramente fiz a busca *on-line*, através da ferramenta Google Acadêmico, por trabalhos da área da Educação e Educação Física, usando os descritores “Educação Física” e “Ensino Médio noturno”. Dessa busca inicial resultaram 747 trabalhos, os quais tiveram seus títulos lidos por mim.

Para delimitar o material que tivesse o escopo adequado à minha intenção de pesquisa, na segunda etapa dessa busca, selecionei para a leitura os resumos dos 29 trabalhos – 6 TCCs, 2 projetos de pesquisa, 4 dissertações e 17 artigos – que continham em seus títulos ou resumos, os descritores selecionados para a busca. Após a análise preliminar, selecionei para leitura integral os 11 artigos, de Qualis da Área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – com estratos A e B, (quadriênio 2013 – 2016) todos publicados a partir de 2004.

Optei por essa demarcação temporal, pois, ainda que a facultatividade da prática da Educação Física, venha sendo, de algum modo, mencionada e alterada desde a instituição da primeira LDB - Lei 4024/61 (BRASIL, 1961) - o fato é que em 1º de dezembro de 2003 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.793 (BRASIL, 2003), que modificou para a versão mais recente da LDB - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) - em seu Artigo 26, § 3º, referente aos critérios para a facultatividade da prática da Educação Física. De modo geral, este trecho da LDB (BRASIL, 1996) determina quem está habilitado a participar das aulas de Educação Física, quem pode e quem não precisa ter acesso aos conhecimentos próprios desse componente curricular, quem está inserido nas discussões relativas à cultura corporal e quem pode desconsiderá-las. Reconheço tal distinção como relevante na constituição da docência em Educação Física escolar no Ensino Médio noturno.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os artigos que foram selecionados para subsidiar as problematizações acerca da Educação Física no Ensino Médio noturno, a partir dos critérios já mencionados:

Quadro 1 – Artigos selecionados para revisão de literatura.

| | Título | Ano | Autor | Periódico | Estrato |
|----|---|------------|---|---|----------------|
| 1 | Planejamento participativo nas aulas de Educação Física no ensino noturno: um relato de experiência. | 2006 | Elaine B. Carneiro | EFDeportes | B5 |
| 2 | Características da Educação Física no Ensino Médio noturno | 2009 | Rudney Silva Paola B. Maciel | Motriz | B1 |
| 3 | Evasão na aula de Educação Física do Ensino Médio noturno de uma escola municipal de Belo Horizonte | 2010 | Paulo C. S. Rodrigues Fábio C. M. Oliveira Alexandre H. Silva Henrique O. Castro Tatiana N. S. Paiva Elizabeth R. Z. Gomes | EFDeportes | B5 |
| 4 | Visão dos alunos e gestores do Ensino Médio do período noturno sobre a disciplina de Educação Física | 2012 | Carlos C. Mendonça Wagner A. Caetano | <i>Colloquium Vitae</i> | B5 |
| 5 | Os objetivos da Educação Física no Ensino Médio noturno | 2012 | José E. N. Vargas Flávio M. Pereira | Biomotriz | B4 |
| 6 | Ensino Médio no período noturno. Um estudo da Educação Física como componente curricular | 2012 | Kátia S. Silvério Lilian M. Blumer Helena B. Viana Magda J. A. Barros | <i>EFDeportes</i> | B5 |
| 7 | A Educação Física no Ensino Médio noturno e a promoção da saúde | 2013 | Glasiano M. Coelho Heleise F. R. Oliveira | <i>The FIEP Bulletin</i> | B5 |
| 8 | A prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio noturno | 2016 | Caroline A. de Souza Victor J. S. Conceição Jéssica S. Frasson | Biomotriz | B4 |
| 9 | Musculação na Educação Física Escolar - uma experiência no Ensino Médio noturno | 2016 | Daniel Menegon Gláucia D. Kocourek Sílvia B. S. Lima Walcir F. Lima Claudio Kravchychyn Amauri A. B. Oliveira | Revista Brasileira de Ciências do Esporte | B5 |
| 10 | Educação Física no período noturno: a percepção de professores e alunos de colégios públicos da cidade de Cascavel/PR | 2016 | Liniker M. Barbosa Roger P. Oliveira Hani Z. A. Awad | Coleção Pesquisa em Educação Física | B4 |
| 11 | Educação Física no Ensino Médio noturno: realidade, interesses e expectativas dos alunos | 2017 | Fabiana R. Antunes Franciele R. S. Ilha | Revista Di@logus | B5 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta seção trago as principais questões relativas à docência, que surgiram nas pesquisas que se debruçaram sobre a temática da Educação Física no Ensino Médio noturno, a partir de 2004. Busquei na revisão desses trabalhos, subsídios para problematizar o modo como alguns atravessamentos incidem na constituição da docência nesse lugar.

Em sua pesquisa, Carneiro (2006), relata a experiência com o grupo de seus alunos orientandos de estágio docente, junto a uma turma de Ensino Médio noturno de uma escola estadual, no município de São Gonçalo/RJ. A autora traz como objetivo da pesquisa, o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz e democrático, tanto para seus alunos orientandos, quanto para os estudantes da escola. Desse modo, optou pelo Planejamento Participativo como metodologia de trabalho. Essa escolha permitiu aos alunos estagiários uma maior exploração do ambiente escolar e, aos estudantes da escola, proporcionou maiores possibilidades de vivenciar a Educação Física escolar.

A autora cita inicialmente sua pesquisa de mestrado, quando investigou a representação da inclusão da Educação Física no currículo do Ensino Médio para as direções de escolas públicas. Na conclusão desse estudo, é apontado como elemento legitimador da Educação Física a legislação que a regulamenta – Lei 9394/96 – LDB (BRASIL, 1996). É citada a reforma da LDB (BRASIL, 1996), no artigo 26, § 3º, – Lei 10.793/2003 (BRASIL, 2003) – quando a facultatividade da prática da Educação Física deixou de ser exclusividade do período noturno e passou a ser regulada por critérios específicos, atingindo estudantes de todos os turnos.

Assim, segundo a autora observou em seu primeiro estudo, que subsidiou o relato nesse artigo ora analisado, a oferta da Educação Física no período noturno deixa de ser uma decisão da competência exclusiva das direções das escolas e passa a ser uma opção do estudante que se adéque nos critérios aludidos pela referida lei – Lei 10.793/2003 (BRASIL, 2003). Nesse sentido, uma parcela substancial dos estudantes do período noturno passou a optar por não participar das aulas de Educação Física, visto que estariam respaldados legalmente por serem estudantes trabalhadores.

A partir desse contexto, a autora, em conjunto com seus alunos estagiários, adotou uma estratégia. Para aproximarem-se dos estudantes que optavam por não participar das aulas, e tentar introduzi-los nas vivências, foi adotado o uso do

Planejamento Participativo como estratégia metodológica no sentido de consolidar a participação dos estudantes nas aulas.

Vimos então, que as aulas não poderiam vir prontas, acabadas simplesmente. Era necessário a participação de todos. Pois, só assim conseguiríamos fazer com que os alunos optassem por participar das aulas por conta própria, por sentirem prazer em que estavam fazendo. (CARNEIRO, 2006, p. 2).

Na abordagem inicial, foi perguntado aos estudantes sobre suas experiências nas aulas de Educação Física. A maioria referiu que não foram positivas. Em seguida os estudantes foram questionados acerca do objetivo que eles gostariam que a Educação Física tivesse para as suas vidas. Nesse ponto, foi evidenciado que os estudantes esperavam que as aulas proporcionassem momentos de bem-estar e desenvolvessem hábitos saudáveis. Desse modo, foi iniciado o planejamento, sendo que as principais sugestões que emergiram foram ginástica, dança contemporânea, aero boxe, *street dance*, forró, gincana, futebol, voleibol, cama elástica, ioga, expressão corporal e, o semestre foi finalizado com uma festa junina, com direito a brincadeiras populares.

A autora refere que à medida que os estudantes se viam responsáveis e participantes do planejamento, não tinham desculpas para não participarem das aulas de Educação Física, pois havia diálogo, todos eram ouvidos e respeitados em suas escolhas. Ao final de cada aula, era feito um círculo, onde os estudantes se colocavam, falavam sobre as aulas e pontos observados, realizando assim a avaliação como é previsto no Planejamento Participativo.

Como conclusão desse estudo, a autora relata que pode perceber o quanto as aulas foram significativas para os estudantes do Ensino Médio noturno. Destaca, também, que a diversidade de atividades desenvolvidas explorou o grande acervo que a cultura corporal possibilita em termos de conhecimentos e que o Planejamento Participativo proporciona inclusão social. Ainda menciona a importância da relação dialógica na construção de uma pedagogia que tenha significado para o aluno e que as aulas de Educação Física podem ter um significado diferente daquele que defende a ideia de ser uma disciplina que prima pela aptidão física. Não obstante, sugere que as aulas de Educação Física podem ser um momento de lazer para os estudantes trabalhadores que não possuem outras opções e que o Planejamento Participativo é viável como proposta para o estágio supervisionado.

Já o estudo desenvolvido por Silva e Maciel (2009) teve como objetivo principal analisar as características da Educação Física desenvolvida no Ensino Médio noturno da rede pública estadual de ensino de Florianópolis/SC. Os objetivos específicos, foram verificar a formação dos docentes pesquisados; analisar as condições socioeconômicas dos estudantes investigados; investigar os elementos metodológicos da Educação Física; averiguar a percepção docente e discente sobre os aspectos desenvolvidos na Educação Física; e analisar a implantação e desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio noturno. Assim, foram sujeitos desta pesquisa 82 estudantes de Ensino Médio noturno e 8 professores de Educação Física.

Essa investigação foi caracterizada metodologicamente como descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, e o instrumento utilizado para a coleta de informações foi um questionário composto de 14 questões fechadas e 10 questões abertas, para professores de Educação Física, e de 12 questões fechadas e 4 questões abertas, para os estudantes. Os autores afirmam que o Ensino Médio noturno apresenta dificuldades administrativas e pedagógicas que devem ser investigadas. Identificaram o perfil dos estudantes do noturno como sendo, em sua maioria, adolescentes trabalhadores, de baixa renda, que praticam esportes e caminhadas nos horários de lazer. Quanto aos docentes, esses apresentam qualificação e experiência na docência e têm como estratégias mais empregadas as aulas práticas e a avaliação recíproca⁴.

Identificam como abordagens utilizadas a humanista e a atividade física relacionada à saúde. Referem que estudantes e professores identificaram aspectos fisiológicos, psicológicos e pedagógicos relevantes na Educação Física, e que a prática dos esportes coletivos prevalece nas aulas. Destacam o fato de que a quarta parte do número de estudantes entrevistados declarou que a Educação Física é importante porque é o único tempo que eles têm para lazer, porém a mesma quantidade de estudantes refere que a Educação Física é irrelevante, pois sendo estudantes trabalhadores, chegam cansados à escola, e não têm disposição para participar das aulas. Assim, sugerem que o modo com que vêm sendo conduzidas as atividades de Educação Física, por vezes desconsidera as características dos sujeitos

⁴ Modelo avaliativo em que alguns estudantes desenvolvem as tarefas e outros as observam enquanto o professor disponibiliza *feedback* a todos. (SILVA; MACIEL, 2009)

e os aproxima de reações que podem prejudicá-los, como por exemplo, a negação à atividade física ou a sua aceitação passiva.

Os autores concluem a pesquisa referindo que, ainda que os professores possuam larga experiência, isso não se reflete na qualidade das aulas. Nas práticas há a predominância dos esportes coletivos hegemônicos⁵ e apontam a necessidade de adequações metodológicas nas aulas, objetivando atender as necessidades dos estudantes trabalhadores.

O estudo desenvolvido por Rodrigues *et al.* (2010) teve como objetivo identificar porquê os estudantes do Ensino Médio noturno de uma escola municipal não participam das aulas de Educação Física, e os principais fatores que propiciam essa evasão. Para tal investigação, os autores selecionaram 45 estudantes de uma Escola Municipal de Belo Horizonte/MG, sendo 19 do sexo feminino e 26 do sexo masculino, tendo como idade média $18,7 \pm 2,58$ anos. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário qualitativo composto por duas questões fechadas.

Os autores identificam que a evasão escolar nas aulas de Educação Física na maioria das escolas públicas é crescente e que esse fenômeno se deve ao fato de que a maioria dos estudantes é constituída por trabalhadores, assim, chegando à escola cansados. A metodologia e os conteúdos utilizados pelos professores também parecem estar dissociados da realidade dos estudantes, o que provoca a desmotivação discente. Como alternativa de combate à evasão, os autores mencionam o posicionamento de Darido (2004), quando defende o Planejamento Participativo como estratégia de aproximação do estudante ao conteúdo das aulas, na medida em que é possível contextualizar as aulas com experiências cotidianas e conhecimentos adquiridos espontaneamente pelo estudante, fazendo com que este deixe a condição de espectador.

Em trabalho de sua autoria, Mendonça e Caetano (2012) relatam a investigação realizada junto a 98 estudantes e 4 gestores da Diretoria de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo. Esse trabalho teve como objetivo verificar a existência de aulas de Educação Física nas unidades escolares de Ensino Médio no período noturno, conforme preconiza a Lei 10.793, de 01 de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003).

⁵ Futsal, Vôlei, Basquete e Handebol (SILVA; MACIEL, 2009).

Inicialmente os autores fazem um apanhado da evolução histórica da legislação relativa à educação e a Educação Física escolar no Brasil, até chegarem à Lei 10.793/2003 (BRASIL, 2003). A partir desta lei, pretendem verificar as orientações dadas ao componente curricular e à sua oferta no período noturno; se há registros oficiais dos estudantes que se utilizam dos critérios estabelecidos na lei para se afastarem das aulas de Educação Física; se há por parte dos estudantes interesse em participar das aulas de Educação Física; e quais as justificativas dos gestores que oferecem ou que deixam de oferecer o componente no noturno.

Os autores referem que o resultado do estudo confirma a hipótese inicial, de que as escolas não oferecem o componente curricular Educação Física no período noturno. Também destacam que, segundo a referida lei, os estudantes que se adequam aos critérios para a facultatividade da prática deveriam assinar documento solicitando sua dispensa, porém, na maioria dos casos, não o fazem.

Um apontamento que, segundo os autores, é paradoxal, é que na opinião dos gestores das escolas, a Educação Física é importante e oferece contribuições aos educandos, porém justificam a não oferta da prática, pelo desgaste físico que traria aos estudantes trabalhadores no noturno, estes em sua maioria, identificados como sendo cortadores de cana, serventes de pedreiro e empregadas domésticas. Essa percepção não se confirma, pois 82,6% dos estudantes ouvidos na pesquisa, disseram que gostariam de ter aulas de Educação Física. O estudo ainda faz menção aos diversos benefícios que a Educação Física escolar pode oferecer, dentre os quais o condicionamento físico e a socialização.

Na conclusão, os autores defendem a necessidade da inserção da Educação Física no Ensino Médio noturno, fato que não vem acontecendo na prática. Por fim, destacam que se há o desejo por um ensino de maior relevância e significado, a Educação Física é uma possibilidade palpável para alcançar esse ideal.

Desenvolvido a partir de pesquisa realizada junto às escolas dos municípios da região sul do RS, Vargas e Pereira (2012) escreveram artigo com a intenção de delinear os objetivos cotidianos e idealizados para a Educação Física escolar no Ensino Médio noturno. Os autores justificam a relevância de seu estudo, baseados em dados estatísticos de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam que no Brasil havia um total de 3.816.510 discentes matriculados no Ensino Médio noturno, e que o componente

curricular merece destaque a partir da Lei 10.793/03 (BRASIL, 2003) que, no Art. 26, § 3º, define os critérios para a facultatividade da prática da Educação Física.

Referem que, na opinião de professores participantes da pesquisa, a Educação Física no Ensino Médio noturno faz alusão à prática esportiva e recreativa. Assim, passando a ser vista como um recreio dirigido e não como uma prática pedagógica de uma disciplina curricular obrigatória e, portanto, necessária ao desenvolvimento discente. Destacam ainda que os docentes que mantiveram a centralidade da preparação esportiva em suas aulas passaram a estabelecer uma organização pedagógica, mesmo arriscando-se a reproduzirem o esporte midiático, que privilegia a performance e é profundamente excludente.

Por fim, os autores fazem crítica ao desconhecimento docente em relação às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas junto aos estudantes, as quais são pouco tratadas nas aulas. Como proposta, defendem que a Educação Física escolar necessita ir além de meras recreações esportivizadas, considerando os diversos aspectos que precisam ser abordados nas aulas do Ensino Médio noturno, como proporcionar condições para que o estudante aumente seus conhecimentos teóricos e práticos sobre exercício físico e saúde e os relacionados ao exercício físico educativo escolar.

Silvério *et al.* (2012) desenvolveram estudo junto a estudantes das escolas estaduais da cidade de Hortolândia/SP. O objetivo da pesquisa foi analisar o interesse dos discentes, que frequentam o Ensino Médio noturno, pelas aulas de Educação Física; levantar quais atividades eles preferem; e suas sugestões para tornar as aulas motivadoras e proveitosas. A problemática principal da pesquisa foi a desvalorização da Educação Física no período noturno e sua facultatividade, que é possibilitada pela própria LDB (BRASIL, 1996) e muitas vezes também incentivada pela direção da escola.

Os autores referem o trabalho de Oliveira (2000), que identifica o perfil dos estudantes do período noturno, a partir do relatório das pesquisas educacionais no país, que os classifica como trabalhadores assalariados, sem nenhum tempo para o lazer. Problematizam a questão da facultatividade baseados no trabalho de Darido *et al.* (1999), no qual os resultados indicaram que a maioria dos estudantes entrevistados acredita que a Educação Física na escola não cumpre o seu papel. Segundo esses autores identificaram no referido trabalho, a Educação Física transmite pouco ou nenhum conhecimento, os estudantes se afastam das aulas

porque elas são monótonas e sem continuidade, e outros porque professores privilegiavam os estudantes mais habilidosos, o que estimula os demais a requisitarem dispensas.

Segundo os autores, desse modo é possível observar que essas críticas ao desenvolvimento do componente Educação Física explicam, porém não justificam, o direito que a lei proporciona aos estudantes insatisfeitos, de pedirem dispensa das aulas. Nessa direção, defendem que cabe ao professor o dever de estar consciente da busca por conteúdos diversificados e motivantes, para que se consiga atender aos interesses dos estudantes.

Como resultado da pesquisa, observaram que a ampla maioria dos estudantes tem interesse em participar das aulas de Educação Física; que as aulas oferecidas em horários opostos aos do período noturno constituem empecilho à participação dos estudantes trabalhadores; que a preferência é por atividades esportivas, graças à influência da mídia; e que a dança, a ginástica e os esportes não convencionais aparecem como sugestões dos próprios estudantes para promoção da diversificação dos conteúdos das aulas, no sentido de torná-las mais atraentes. Os autores concluem o trabalho, destacando que uma limitação deste estudo foi a pouca literatura encontrada sobre a temática. Referem que, aparentemente, não há muitos pesquisadores investigando essa área, e que não somente faltam pesquisas nesse âmbito para o levantamento das reais condições das escolas, como da motivação, tanto de estudantes, como dos professores que compõem o Ensino Médio noturno no Brasil.

O trabalho desenvolvido por Coelho e Oliveira (2013) teve como objetivo geral, verificar o perfil dos estudantes do Ensino Médio noturno, das escolas públicas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR, e sua relação com a Educação Física. Os objetivos específicos do estudo foram verificar se as aulas de Educação Física são oferecidas de forma que o estudante compreenda sua importância como mantenedora da sua saúde e educadora para um estilo de vida saudável; e se o estudante que exerce atividade remunerada no contraturno escolar concorda com a facultatividade da prática de Educação Física para quem cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias. Para a realização da pesquisa foi aplicado aos estudantes um questionário semiestruturado, com sete perguntas fechadas.

Os autores fazem referência aos diversos benefícios que a prática regular de exercícios físicos pode trazer à saúde, aspecto que é defendido pela Organização

Mundial da Saúde (OMS), e de conhecimento público. Também citam que a prática regular de exercícios físicos representa economia aos cofres públicos, na medida em que reduz a incidência de doenças físicas, psicológicas e crônicas. Mencionam a pesquisa realizada por Darido (2004), quando a autora argumenta que nas aulas de Educação Física cada vez mais diminui a participação e a frequência dos estudantes, como também, a prática de atividade física fora da escola. Ainda, segundo os autores, estudos mostram que tem aumentado o número de estudantes que se afastam das aulas de Educação Física e que alguns desses respaldam-se na lei para não participarem das aulas, aumentando o índice da inatividade física.

Também destacam que a Lei 10.793/03 (BRASIL, 2003) estabelece os critérios para a facultatividade da prática da Educação Física escolar. Assim, componente curricular não atinge sua finalidade de promotor de saúde para os estudantes do Ensino Médio noturno, pois estes encontram-se inseridos no mercado de trabalho. Destacam que o alunado do noturno é, exatamente, o segmento que deveria ter a Educação Física escolar como sua principal aliada, a exemplo do que ocorre em empresas, com a Ginástica Laboral, minimizando os impactos negativos oriundos do sedentarismo na vida e na saúde do trabalhador. Assim, defendem que, por meio da prática adequada, a Educação Física é capaz de melhorar a qualidade de vida do estudante do Ensino Médio noturno.

Na conclusão da pesquisa os autores sublinham que a maioria dos estudantes não concorda com a lei que estabelece os critérios para a facultatividade da prática da Educação Física escolar. Propõem a revisão dessa lei, por considerarem que está ultrapassada e por ir de encontro aos objetivos da Educação Física para o Ensino Médio. Defendem que os professores de Educação Física necessitam relacionar melhor a prática com a teoria, no sentido de desenvolver os conteúdos de maneira clara, explicando principalmente os objetivos e benefícios da atividade proposta durante a prática.

Souza, Conceição e Frasson (2016) apresentam como objetivo de seu estudo a descrição do processo de construção da prática pedagógica de professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio noturno na cidade de Araranguá-SC. Assim, realizaram uma pesquisa do tipo descritiva qualitativa. Como instrumento para a coleta de informações, utilizaram a entrevista semiestruturada. Foram colaboradores nessa investigação cinco professores do Ensino Médio noturno, de quatro escolas públicas da rede estadual. A partir das respostas dos professores, emergiram

unidades de significados e foram construídas as unidades de categorias analíticas: a) O que pensam os professores de Educação Física sobre o Ensino Médio noturno? Nem tudo são flores; e, b) Processo organizacional das aulas de Educação Física no Ensino Médio.

As falas dos professores serviram para compreender o fazer docente no Ensino Médio e foram articuladas com a literatura que serviu de base teórica no estudo. Na problematização da primeira categoria, os autores buscaram entender quais são as facilidades e dificuldades dos professores de Educação Física ao trabalharem com o Ensino Médio noturno. Foram citados pelos professores como aspectos que facilitam a atuação junto aos estudantes do Ensino Médio noturno, o número de estudantes por turma, que é reduzido, e a idade dos estudantes, o que facilita o debate de diferentes temas.

Como aspectos que dificultam a prática pedagógica, os professores citaram a infraestrutura precária da escola; a falta de regularidade na frequência dos alunos; e o perfil discente, uma vez que, a maioria dos estudantes é constituída de trabalhadores e eles chegam cansados e desmotivados para a aula. A participação nas aulas apareceu como dificuldade central para alguns professores e não para outros. Assim, para tentar entender essas diferenças, foi formulada a segunda categoria de análise - Processo organizacional das aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno.

Referente aos conteúdos da Educação Física para o Ensino Médio, foi notório que os professores tratam, na maioria das vezes, em suas aulas, conteúdos relacionados à saúde e aos esportes coletivos. Já em relação à didática, a maioria dos professores privilegia as vivências práticas. Sobre o planejamento, a maioria dos professores relatou que costuma fazer um planejamento coletivo, com os demais professores de Educação Física da escola, porém dois professores relataram que buscam a participação dos estudantes na elaboração do planejamento. Acerca da avaliação, de modo geral, perceberam que há um descaso, não havendo grande importância para todos os professores, pois, a maioria utiliza como critério somente a participação, deixando de avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem do estudante.

Os autores concluem o estudo, considerando como elementos balizadores da prática pedagógica a baixa participação dos estudantes nas aulas e o fato de que os professores não conseguem mobilizar todos os estudantes, muito devido às próprias

especificidades dos discentes do noturno. A organização das aulas parte, predominantemente, dos interesses dos docentes, sendo os conteúdos abordados baseados nos esportes hegemônicos. A avaliação não parece ser prioridade para os professores, porém, os autores ressaltam que, além de auxiliar no processo da aula, o processo avaliativo não tem como objetivo único a construção de uma nota, mas também avaliar o próprio trabalho docente.

Menegon *et al.* (2016) desenvolveram estudo junto a 19 estudantes do 3º ano do Ensino Médio noturno, de uma escola estadual de Maringá/PR. O objetivo foi planejar, aplicar e avaliar a unidade de ensino “musculação” para esses estudantes.

Os autores fazem uma contextualização acerca da Educação Física escolar a partir da LDB (BRASIL, 1996), quando esse documento atribui à Educação Física o caráter de componente curricular, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997b), no que se refere à retirada da prioridade absoluta do esporte e a necessidade de ensinar o estudante a monitorar, controlar e ter autonomia em seu programa de atividades físicas, oportunizando à criação, incorporação e manutenção de um estilo de vida saudável. É nessa perspectiva que justificam a proposição da temática do estudo.

Indicam que, mesmo com o respaldo legal na orientação dos PCNs, (BRASIL, 1997b), a Educação Física escolar brasileira seguiu influenciada por fatores paradigmáticos, como a excessiva esportivização e a falta de planejamento e compromisso pedagógico. Segundo os autores, essa falta de comprometimento afeta a disciplina, especialmente em relação à desmotivação dos estudantes. Esta situação tende a aumentar no decorrer das séries escolares e a atingir o seu ápice no Ensino Médio.

Os autores destacam que, após as aulas de musculação, os estudantes demonstraram interesse e motivação em dar continuidade às práticas fora do ambiente escolar e a vivenciar novos conteúdos nas aulas. Essa motivação esteve diretamente vinculada ao empenho dos professores em oferecer conteúdos diversificados, bem planejados e aplicáveis ao cotidiano dos estudantes. Também referem que a esportivização exacerbada contribui para o distanciamento da disciplina do corpo pedagógico da escola, pois é comum essa ser confundida com pura prática esportiva. Desse modo, apresenta-se ao professor a necessidade de ampliar-se a vivência e os estudos sobre a cultura corporal de movimento e de apresentar-se um

conjunto articulado de informações necessárias à formação do cidadão, de forma democrática e não seletiva.

Na conclusão do trabalho, os autores situam as aulas de Educação Física como oportunidades de participação em atividades de forma orientada e científica. Estas práticas devem proporcionar vivências suficientes para a seleção de atividades físicas que contemplem as necessidades e os interesses dos estudantes ao longo da vida. Do mesmo modo, devem fomentar discussões sobre a veracidade e aplicabilidade de pseudoconhecimentos e mitos sobre o exercício físico, pois nem todos os estudantes terão a oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado sobre tais temas após o término do Ensino Médio.

Barbosa, Oliveira e Awad (2016) tiveram como objetivo em seu estudo identificar a percepção que os estudantes e professores de Educação Física do Ensino Médio noturno, de 5 escolas públicas de Cascavel/PR, apresentam em relação às aulas deste componente. O estudo contou com a participação de 75 estudantes e 5 professores. Foram utilizados como instrumento para a coleta de dados, dois questionários, sendo um para os estudantes, contendo 12 questões fechadas, e um segundo para os professores, com 13 questões fechadas.

Foi possível identificar algumas circunstâncias enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa. Os autores destacam a legislação vigente, que torna as aulas facultativas para estudantes trabalhadores; a falta da valorização da disciplina pelos estudantes em detrimento das que são exigidas em vestibulares; os escassos materiais em alguns colégios; e a oferta de espaços negligenciados para as aulas práticas ou o compartilhamento da quadra com outros professores no mesmo horário.

É identificado no trabalho que os principais fatores que levam os professores a atuarem no período noturno são a necessidade de ampliação da renda financeira; a preferência por trabalhar à noite; e a falta de oportunidade em poder trabalhar em outro turno. Também é referido que todos os docentes colaboradores da pesquisa relataram ter o apoio da escola para as aulas de Educação Física.

Quanto aos estudantes, a prática de esportes apareceu como preferência. Os discentes identificam a importância da Educação Física na promoção do incentivo ao esporte, assim contribuindo para o bem-estar físico e mental, além de mencionarem o fato de que algumas pessoas somente têm a oportunidade de realizar atividades físicas no ambiente escolar. Do mesmo modo, justificaram a importância da Educação Física escolar pelo fato de a disciplina proporcionar um momento de distração no fim

do dia, após uma rotina cansativa de trabalho. Os estudantes relataram seu desejo por aulas mais dinâmicas, que oportunizem diferentes vivências, em especial para as práticas esportivas contemporâneas. Também referiram que desejam novas e diversificadas experiências culturais nas aulas de Educação Física, principalmente as atividades que ganham relevância na mídia televisiva e nos meios de comunicação virtuais como *Parkour*, *Slackline* e *Skate*.

Na conclusão do trabalho os autores apontam que, apesar da facultatividade, há uma significativa participação dos estudantes nas aulas, muito por conta da boa relação com os professores. Consideram que as aulas de Educação Física, quando planejadas, organizadas e executadas adequadamente com conteúdos teóricos e práticos que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, contribuem para as reflexões dos alunos frente à prática da atividade física e seus benefícios ou mesmo malefícios, quando é aplicada inadequadamente.

O estudo de Antunes e Ilha (2017) teve como objetivo analisar a realidade; a importância; os interesses; e as expectativas das aulas de Educação Física, a partir da visão dos estudantes do Ensino Médio noturno de uma escola estadual do município de Catuípe/RS. A abordagem utilizada na pesquisa foi qualitativa, do tipo descritiva, com enfoque no estudo de caso. Como instrumento para a coleta das informações foi utilizado o questionário aberto.

As autoras iniciam o artigo fazendo uma contextualização do papel e da relevância da escola na sociedade. Comentam a inserção da Educação Física escolar nesse contexto e ressaltam a necessidade de reconhecer as peculiaridades deste componente curricular em cada nível da educação básica. Destacam a necessidade de potencializar as qualidades dos adolescentes e de oportunizar vivências significativas para que os estudantes possam descobrir a diversidade de práticas esportivas e não fiquem só no handebol, voleibol, futebol e basquetebol.

Quanto ao planejamento das aulas, as autoras destacam que o professor deve trazer as experiências dos jovens para o debate. Assim, é necessário relacionar os conhecimentos prévios aos os conteúdos estudados, de modo que os educandos tenham oportunidade de participar da escolha e desenvolvimento dos conhecimentos a serem propostos. Desse modo, sendo possível desenvolver o sentido de pertencimento e o reconhecimento do componente curricular para a vida dos jovens.

Na análise dos resultados do estudo, as autoras referem que a maioria dos estudantes indicou que as aulas são práticas. A partir desta constatação, defendem

que é preciso que os professores quebrem o paradigma existente de que aulas teóricas são realizadas apenas na sala de aula, com conteúdo escrito aos estudantes. Assim, ressaltam que a teoria pode ser desenvolvida de diversas formas, vivenciando e interagindo com o objeto de estudo pela experiência concreta do que é explicado teoricamente, associando os três tipos de conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas, os estudantes apontaram para a prevalência dos esportes hegemônicos. Quanto a esse ponto, as autoras destacam que uma das competências da Educação Física escolar é analisar a gama de práticas corporais que comumente aparecem na mídia, tais como futebol, ginástica artística, maratonas, natação, ciclismo, vôlei de praia, dentre outras, e que é possível auxiliar os estudantes a conhecerem essas práticas, vivenciá-las e proporcionar que os mesmos possam intervir de forma crítica sobre elas.

Com referência ao que seria mais importante nas aulas de Educação Física, os estudantes citaram os esportes; os exercícios físicos; os alongamentos; o aquecimento; os valores e atitudes; o aprender; a saúde; o jogar e a diversão. Acerca dessa manifestação dos estudantes, as autoras referem que os discursos da importância e necessidade das pessoas terem uma vida ativa e saudável; de praticarem atividades físicas; do esporte como meio de educação de promoção da saúde e de descoberta de talentos esportivos; circulam em diferentes campos de saber e atravessam as práticas curriculares da Educação Física na escola.

Quanto aos interesses e as expectativas dos estudantes em relação às aulas de Educação Física, foram citados o Futsal, Basquetebol, Vôlei, Handebol, Futebol, Atletismo e a Bocha. Nesse sentido, as autoras defendem que a cultura corporal de movimento trata de todas as manifestações do corpo em movimento praticados/desenvolvidos pelo ser humano, incluindo-se o esporte, mas não trazendo este como elemento único de estudo, e sim, cercado de outros conteúdos possíveis.

Quando foram questionados acerca da expectativa para as aulas de Educação Física no próximo ano, a maioria dos estudantes respondeu que tem expectativas positivas. As autoras perceberam que os educandos não têm expectativas claras, com relação às aulas de Educação Física nesta etapa da educação básica. Sendo que se as aulas forem “boas”⁶, no sentido de satisfazerem suas necessidades pessoais,

⁶ Grifo das autoras.

gostos e desejos, já está bom. Menos da metade dos estudantes se preocupa com um real aprendizado com as aulas deste componente.

As autoras concluem o estudo constatando que a importância, os interesses e as expectativas para as aulas de Educação Física, a partir da visão dos estudantes do Ensino Médio noturno, estão muito relacionados com os esportes coletivos mais populares no Brasil, e que a hegemonia da esportivização acaba por silenciar outras manifestações da cultura corporal. Defendem que o professor desempenha um papel fundamental dentro da escola, sendo o elemento de ligação entre o contexto interno (a escola), o contexto externo (o mundo vivido). Nesse sentido, o grande desafio aos educadores consiste em mudar a cultura escolar da esportivização e da Educação Física como espaço de lazer e diversão, sem conteúdo.

A partir dessa revisão de literatura, identifiquei que a precariedade dos espaços e materiais (BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016); a esportivização e a mídia (BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016; MENEGON *et al.*, 2016; SILVA; MACIEL, 2009; SILVÉRIO *et al.*, 2012); a facultatividade da prática da Educação Física escolar para o estudante trabalhador (BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016; SILVA; MACIEL, 2009; SILVÉRIO *et al.*, 2012); o planejamento participativo e o currículo da Educação Física no Ensino Médio noturno (CARNEIRO, 2006; RODRIGUES *et al.*, 2010); a (des)motivação do professor (RODRIGUES *et al.*, 2010); a relação com os demais componentes curriculares da área de Linguagens e Suas Tecnologias (COELHO; OLIVEIRA, 2013); a formação inicial e continuada do professor de Educação Física que atua no noturno (SILVÉRIO *et al.*, 2012); entre outros aspectos, são construtos significativos, que têm emergido nos trabalhos de diversos pesquisadores que se debruçaram sobre a temática da Educação Física no Ensino Médio noturno, a partir de 2004. Considerando estas emergências, suas possíveis relações e reverberações na docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, elaborei as seguintes categorias analíticas para aprofundar a discussão dessas questões:

- a) Facultatividade da prática: benefício legal ou exercício de exclusão?
- b) Mídia e Esportivização
- c) Docência em Educação Física no Ensino Médio noturno e o Planejamento Participativo

2. 2 EMERGÊNCIAS⁷ NOTURNAS: APONTAMENTOS DA REVISÃO

Nessa seção, trago à discussão os elementos mais significativos que percebi emergirem na revisão de literatura. Entendo ser pertinente a consideração desses elementos no desenvolvimento da pesquisa, pois eles parecem incidir na constituição docente dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio noturno.

2.2.1 Facultatividade da prática: benefício legal ou exercício de exclusão?

A facultatividade da prática da Educação Física tem origem já na primeira edição da LDB - Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961). Nela está subentendida a facultatividade de sua prática para os estudantes maiores de 18 anos: “Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.” (BRASIL, 1961).

Segundo Silva e Venâncio (2005), a concepção presente nessa legislação relacionava a Educação Física a uma atividade meramente de capacitação física, que intencionava a preparação dos jovens para que estes atuassem no mercado de trabalho de forma produtiva. Tal abordagem assumia este caráter, pois o Brasil vivia naquele momento histórico um processo de desenvolvimento industrial. A ruptura com a prática de exercícios físicos aos 18 anos de idade, presente no texto da lei, indicava que sua continuidade na escola poderia causar fadiga aos corpos que, nesse momento da vida, já deveriam estar inseridos no mercado de trabalho, a serviço do desenvolvimento do país. Na reformulação que houve na LDB (BRASIL, 1961), a partir da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971a), a facultatividade da prática da Educação Física deixa de ser mencionada.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, **Educação Física**⁸, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971a).

Essa aparente lacuna legal é preenchida através do Decreto 69.450/71 (BRASIL, 1971b). Esse documento trazia em seu artigo 6º os critérios que passavam a facultar a participação nas atividades físicas escolares.

Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

⁷ Uso aqui o termo “EMERGÊNCIAS” para destacar as questões que percebi emergirem com maior frequência e potência na revisão da literatura.

⁸ Grifos meus.

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (BRASIL, 1971b).

Segundo Castellani Filho (1997), a facultatividade da Educação Física aos estudantes do período noturno, que comprovassem vínculo empregatício, logo foi estendida aos estudantes do diurno. Esse fato reforçava a lógica de que, estando o estudante já integrado ao mercado de trabalho, não caberia mais à escola, mas sim ao próprio mercado, a responsabilidade pela capacitação e manutenção de sua força de trabalho. De acordo com o autor, seis anos mais tarde, através da Lei nº 6.503/1977 (BRASIL, 1977), outras duas alíneas foram inseridas no texto oficial. Uma delas tratava da dispensa das aulas de Educação Física para os estudantes que frequentassem os cursos de pós-graduação. Essa determinação reforçava a tese de que a Educação Física não se aproximava das atividades intelectuais. A outra alínea inserida tratava da facultatividade da prática da Educação Física para a mulher que tivesse prole. Esse pressuposto aludia a criação dos filhos como sendo incumbência exclusiva da mulher, enquanto ao homem caberia a responsabilidade de prover o sustento da família. Ainda em seu artigo 9º, o decreto 69.450/71 (BRASIL, 1971b), evidencia um posicionamento que ilustra bem a concepção de Educação Física escolar que os documentos legais intencionavam à época.

Art. 9º - A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como as suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física. (BRASIL, 1971b).

Esse posicionamento relacionava a Educação Física a uma concepção de mera atividade física. Assim, a disciplina ficava vinculada exclusivamente à prática esportiva e sem maiores responsabilidades pedagógicas do ponto de vista de uma elaboração e estruturação de seus saberes como um componente curricular.

Já na versão original da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Física assume *status* de componente curricular, porém, a facultatividade da prática volta a ser mencionada no Artigo 26, § 3º. Desta vez fica indicada exclusivamente aos estudantes do período noturno. “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às

faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 1996). Essa abordagem evidenciava que os estudantes do período noturno deveriam ficar à margem de qualquer discussão que pudesse problematizar os aspectos relacionados à cultura corporal. Assim, a partir de uma possível interpretação desse trecho da Lei, é possível apreender que as temáticas pertinentes à Educação Física constituíam um aprendizado desnecessário para esses estudantes.

Em 2001, a Educação Física assume caráter obrigatório como componente curricular, a partir da redação dada pela Lei 10.328/01 (BRASIL, 2001), porém, no que tange a facultatividade, não há alteração: “Art. 1º [...] § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (BRASIL, 2001). A versão atual da LDB (BRASIL, 1996), no que se refere à facultatividade da prática da Educação Física, foi instituída pela Lei 10.793/03 (BRASIL, 2003). Essa lei estabeleceu os critérios para a facultatividade da prática, independente do turno de frequência do estudante.

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

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

II – maior de trinta anos de idade;

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

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

V – (VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Percebe-se que ao longo da história, o tratamento que é destinado à Educação Física escolar nos documentos legais é o de um campo de atividades que precisa formar corpos dóceis e saudáveis para atuarem no mercado de trabalho. Sendo que, aos estudantes que se adequam aos critérios da facultatividade para a prática, resta uma vida escolar amputada, pois estes passarão ao largo das discussões pertinentes à cultura corporal.

O modelo escolar vigente historicamente tem reproduzido uma série de processos excludentes presentes na sociedade contemporânea. Atualmente é possível encontrar estudantes que enfrentam diversas dificuldades para acompanhar as aulas a partir do modelo predominantemente conteudista, sobretudo neste

momento em que enfrentamos a pandemia do COVID-19. Essa situação expôs e amplificou desigualdades sociais, culturais e econômicas crônicas. Na educação pública existem reverberações da subordinação de classes e da desigualdade na distribuição de renda, nitidamente percebidos na sociedade brasileira.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a educação é um direito de todos. Mas, quais seriam esses “todos” a que ela se refere, na medida em que muitos brasileiros estão à margem do sistema educacional por diversos motivos que lhes foge à vontade própria?

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 208, inciso VI, a Constituição Federal faz referência que o sistema educacional brasileiro deve garantir adequações aos alunos frequentadores do período noturno, “Art. 208, VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;” (BRASIL, 1988). Mas, será que a adequação proposta nos marcos legais ao longo da história, referente a participação nas aulas de Educação Física contempla o “pleno desenvolvimento da pessoa”? Considerando-se que a maioria dos estudantes do terceiro tempo são trabalhadores (CARNEIRO, 2006; SILVA; MACIEL, 2009), assim, adequando-se aos critérios para a facultatividade da prática de Educação Física estabelecidos na lei, esses estudantes podem ser legalmente apartados de conhecimentos pertinentes à Educação Física.

Quanto a essa questão, a revisão de literatura desta dissertação evidenciou a dúvida acerca da possível interpretação do termo “prática” mencionado no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996). “Art. 26 - § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua **prática**⁹ facultativa ao aluno:”. (BRASIL, 1996). Aparentemente, a interpretação dessa passagem da LDB (BRASIL, 1996), tanto nos trabalhos já mencionados na revisão de literatura desta dissertação, quanto nas escolas mesmas que serviram de *locus* para as investigações mencionadas nos referidos artigos, posicionam-se a partir de um senso comum que identifica a Educação Física escolar como uma disciplina que é em si mesma reduzida à práticas de atividades corporais,

⁹ Grifos meus.

exercícios físicos, jogos, esportes, enfim, execução de tarefas que são sinônimo de exaustão física.

Nessa perspectiva, a Educação Física escolar historicamente esteve concebida na legislação como ferramenta para o desenvolvimento da aptidão física. Assim, os estudantes que se adéquam aos critérios para a facultatividade da prática, previstos na lei, são dispensados das aulas. Aparentemente, a intenção original da facultatividade era preservar os corpos que não podiam ser expostos à exaustão física. Deste modo foram desconsiderados saberes outros, para além da execução do movimento, que a Educação Física escolar contemporânea está legitimada a abordar, tais como as problematizações acerca das diversas produções que atravessam as representações culturais humanas.

A partir dessa perspectiva de Educação Física escolar, parece que se estabelece um paradoxo. Ao analisar-se o modo como os saberes pertinentes à Educação Física escolar estão situados em outros documentos, como na BNCC (BRASIL, 2018a), ou no Referencial Curricular Gaúcho – RCG – (RIO GRANDE DO SUL, 2020), percebe-se a distinção conceitual da Educação Física escolar, presente nesses documentos. Se por um lado ainda perduram no texto da LDB (BRASIL, 1996) passagens onde é possível apreender a Educação Física escolar como um componente curricular meramente prático, no qual os estudantes não têm o que estudar, por outro, como vemos na BNCC (BRASIL, 2018a) e no RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2020), a Educação Física escolar deve privilegiar representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal e que estão estruturadas em diversos contextos históricos, não excluindo nenhum estudante.

Ao tratar dos saberes próprios da Educação Física, a BNCC (BRASIL, 2018a) refere que essa deve:

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

Já o documento RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2020) traz que:

A Educação Física, enquanto componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da

Cultura Corporal de Movimento que é vivida e compartilhada pelas juventudes, tendo como ponto de partida o diálogo, o tensionamento e a vivência das práticas corporais, dos sentidos e dos significados por ela atribuídos, levando em consideração todo o aparato cultural e de movimento que possam contribuir para desenvolver as habilidades e competências da área. (RIO GRANDE DO SUL, 2020, documento eletrônico).

Assim, está evidenciada a importância de atender, não apenas para o que enunciam alguns marcos legais que conduzem a Educação, mas também para o que silenciam tais documentos. As considerações trazidas pelos professores colaboradores nas entrevistas, contribuem para as problematizações acerca das possíveis intenções dos documentos e do modo como operam os docentes no sentido de dar contornos a uma docência em Educação Física viável no Ensino Médio noturno.

2.2.2 Mídia e Esportivização.

Os estudantes estão em contato com os esportes desde a primeira infância. Considerando-se o contexto cultural predominante no Brasil, em que um dos primeiros brinquedos que as crianças ganham na vida é uma bola, é possível considerar que a aproximação da criança, já no contexto familiar, e logo mais, na vida escolar, às experiências esportivas vão sendo reforçadas e naturalizadas ao longo do tempo. Esse processo parece ser potencializado pela mídia, esta que precocemente tem cooptado o público infantil.

Nesse sentido, a presença constante da necessidade do ensino dos esportes no currículo da Educação Física escolar desde os documentos normativos LDB (BRASIL, 1996); BNCC (BRASIL, 2018a); RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2020), aliada ao reforço imagético e representativo oferecido pela mídia, situa o esporte como elemento sociocultural significativo na Contemporaneidade, e que assume destaque em relação a outras atividades. Finck (2011) refere que o esporte é divulgado e abordado pela mídia em grande escala, com programas específicos que vão desde noticiários e entretenimento, à venda de produtos relacionados ao contexto esportivo.

A mídia que propaga imagens, estabelece conceitos e discursos relativos aos esportes, e que influencia os modos de ser, de agir, de se comunicar e de consumir das crianças e dos jovens escolares, utiliza-se de uma miríade de artefatos para cumprir seu objetivo comunicativo de consumo. Originado no termo *mass media*, a palavra mídia pode assumir o significado de “meios de comunicação social” ou “conjunto dos meios de comunicação”¹⁰ (FINCK, 2011). Esses meios são utilizados

¹⁰ Grifos da autora.

como canais para a divulgação de mensagens publicitárias, entretenimento e informação, podendo ser impressos, verbalizados, eletrônicos, exposições ao ar livre ou no trânsito. Assim, é possível reconhecer o esporte como um fenômeno sociocultural presente no cotidiano das pessoas, na medida em que é amplamente divulgado pelos meios de comunicação, impactando todas as classes sociais.

Ao pensar no contexto escolar, os estudantes passam a ter um contato virtual com o esporte de alto rendimento precocemente, principalmente através da televisão e dos *games*. Essa relação, muitas vezes, passa a conduzir a constituição das identidades das crianças e jovens que passam a querer se aproximar das representações e significações enunciadas pelo esporte – conceitos, marcas, personalidades, poder, etc. Segundo Finck (ibidem, p. 120) essa influência é observada no cotidiano da escola de muitas formas: pelo vocabulário que o estudante expressa; pelos gestos esportivos que tenta ou até consegue realizar e que, muitas vezes, imitam aqueles que são vistos nas imagens; pelo modo como se veste e se manifesta corporalmente – camisetas dos times populares, tênis que o ídolo usa ou que tem como marca o seu nome, corte e cor de cabelo igual ao do atleta/celebridade, etc. Desse modo o esporte pode ser concebido como uma manifestação da cultura, da ciência, profissional, artística, política, educacional, de lazer, com participação ativa (ação intencional) ou passiva (telespectadora), sendo empregado também como ferramenta estratégica de propaganda que incide na condução e subjetivação dos comportamentos de diversos segmentos, assim, passando a fazer parte da cultura.

Dantas Júnior (2012, p. 67), afirma que “a modernidade nos legou uma civilização profundamente imagética que exige ver e ser vista, sendo a expressão corporal, notadamente o esporte, a materialização visual desse modelo civilizacional.”. O autor destaca o cinema como artefato midiático para mediar problematizações relativas ao discurso imagético esportivo, representado na sociedade contemporânea, e defende o aprofundamento das discussões dessas relações a partir de experiências orientadas na escola. Alinhados a essa perspectiva, Steinberg e Kincheloe (2001), reconhecem como áreas pedagógicas aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, entre outros.

Neste sentido, Antunes e Ilha (2017) esclarecem que uma das competências da Educação Física escolar é conhecer e analisar a gama de práticas corporais que costumamos ver e ouvir nas mídias com frequência. Essa aproximação do esporte

mediático ao currículo escolar parece estar cada vez mais integrada ao cotidiano docente do professor de Educação Física, pois como mostram Barbosa, Oliveira e Awad (2016), fica claro o desejo dos estudantes em vivenciar diversas práticas nas aulas de Educação Física.

Os alunos pesquisados deixam claro que desejam novas e diversificadas experiências culturais nas aulas de Educação Física, principalmente as experiências que ganham relevância na mídia televisiva e nos meios de comunicação virtuais como Parkour, Slackline e Skate. (BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016, p. 84).

Contudo, torna-se cada vez mais evidente a relevância do professor de Educação Física escolar na mediação do processo de ensino-aprendizagem, no que tange a relação estabelecida entre a mídia, o esporte e a escola. A possibilidade de uma esportivização exacerbada inspirada em discursos massivamente veiculados na mídia, e que incide nas aulas de Educação Física, é sutil e, por vezes, naturalizada pelos próprios sujeitos que se relacionam nesse lugar. Isso pode facilitar o estabelecimento de um (pré)conceito que contribui para o deslocamento do componente curricular em relação ao corpo pedagógico da escola, pois a Educação Física, não raro, passa a ser reduzida à mera prática esportiva.

Essa condição pode ser observada considerando-se a grande cobertura dada aos eventos esportivos. Esse fato torna o esporte de alta *performance* assunto comum nas rodas de amigos, na escola e em outros lugares. Por sua importância sociocultural, os esportes são também considerados pelos professores conteúdos importantes do componente curricular, o que, eventualmente, pode reforçar e naturalizar a imagem da Educação Física como sinônimo de esporte (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008). Do mesmo modo, os veículos de mídia comumente relacionam a prática esportiva nas aulas de Educação Física escolar à promoção da saúde.

A mídia, agente de transmissão e propagação de ideologias, fortalece a representação social da Educação Física com finalidade de melhorar a saúde por meio de *slogans* como: “esporte é vida”, “pratique atividades físicas regularmente”, “esporte é saúde”, dentre outros. (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008, p. 58).

Nessa direção, alguns professores adotam práticas que enfatizam em suas aulas a esportivização. Esses correm o risco de reproduzirem o modelo excludente do esporte de rendimento.

Os professores que mantiveram o foco da disciplina na preparação esportiva, começaram a estabelecer princípios de organização pedagógica, mesmo correndo o risco de reproduzirem o esporte midiático, alicerçado na exclusão, onde o biótipo e a *performance* excluem a maioria absoluta da população. (VARGAS; PEREIRA, 2012, p. 96).

Assim, é necessário um olhar atento para o tema da mídia e a esportivização, sobretudo no âmbito das aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio noturno. Essa perspectiva contribui na tecitura de alternativas pedagógicas que precisam ser adotadas pelos professores na mediação dos processos educativos em suas aulas. Esses processos devem ser diferentes do treinamento do esporte de alta *performance* e problematizadores de questões que abordem a diversidade cultural, a estética e o consumo. Tais elementos, por vezes, parecem que não são considerados com a devida relevância e pertinência, o que se traduz em uma docência dissociada da centralidade cultural e pedagógica escolar.

2.2.3 Docência em Educação Física no Ensino Médio noturno e o Planejamento Participativo.

Ao longo da sua carreira, o professor vai apropriando-se de diversos saberes que passam a compor sua docência. Alguns originados em sua formação inicial e permanente, a partir de escritos de outros docentes e pesquisadores, são sistematizados, baseados em currículos de doutrinas e teorias, e ofertados por instituições de ensino, são os chamados Saberes Curriculares (TARDIF, 2014). Outros saberes, são desenvolvidos a partir das relações e das práticas docentes cotidianas que o professor vai experimentando junto aos demais atores dentro da escola, aos quais Tardif (2014) chama de Saberes Experienciais. Muitas dessas experiências de aprendizado não representarão maior significância na constituição da docência do professor. Contudo, há situações vivenciadas que servirão de referência para a escolha de métodos, de estratégias, de pedagogias (CAMOZZATO; COSTA, 2013; CAMOZZATO, 2014), a serem empreendidas pelo professor na constituição, no exercício e no aprimoramento de sua docência.

O que faz com que o docente guarde determinada experiência vivida como referencial para os desafios profissionais do devir? Talvez possamos refletir acerca dessa indagação a partir do que traz Larrosa (2002, p. 21), quando diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”. Assim, muitos eventos acontecem no entorno do professor, mas não são todos que o afetam de modo a transformar sua

constituição pessoal e profissional e a subjetivá-lo. Nesse sentido, é possível considerar a proposição de docência enunciada por Alliaud e Antelo (2011, p. 82, tradução nossa), ao afirmarem que “quem ensina teria como objetivo fundamental transformar os outros.”.

Os trabalhos mais recentes que tiveram como temática central a Educação Física no Ensino Médio noturno, apontam para uma docência que possa implementar o Planejamento Participativo como estratégia que coloca o discente como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, quando se considera o perfil do estudante que frequenta esse período (ANTUNES; ILHA, 2017; BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016; CARNEIRO, 2006; COELHO; OLIVEIRA, 2013; MENEGON *et al.*, 2016; RODRIGUES *et al.*, 2010; SILVA; MACIEL, 2009; SILVÉRIO *et al.*, 2012; SOUZA; CONCEIÇÃO; FRASSON, 2016). Considerando-se que a maior parte dos estudantes do noturno é constituída por trabalhadores, que vão cansados e menos dispostos para a escola (SILVA; MACIEL, 2009), as sugestões que emergem do coletivo discente, nas rodas de conversas, características do Planejamento Participativo, evidenciam o sentido de significado e pertencimento, pois a participação na elaboração das atividades firma compromisso com as propostas e se traduz em participação efetiva nas aulas.

Sendo o planejamento um elemento da docência, é importante que o professor, ao pensar em propostas de intervenção ou mediação da aprendizagem, possa estar consciente da necessidade de articular os saberes escolares historicamente constituídos, próprios da Educação Física, aos saberes da cultura dos estudantes, estes que são elaborados e internalizados além dos muros da escola. Nesse sentido, Moreira (2012) nos ajuda a pensar sobre planejamento ao propor que um primeiro aspecto a ser mencionado é a necessária articulação entre as dimensões do conhecimento escolar e as experiências culturais dos estudantes. Essa proposição é corroborada por Sacristán (1998), ao defender que um dos principais critérios que alicerçam o planejamento educativo é a ordenação dos conhecimentos a serem descritos e explicitados de acordo com o ritmo e/ou interesse dos estudantes, não havendo, portanto, fórmula ideal nem um critério único para fazê-lo.

Assim, o Planejamento Participativo constitui-se como estratégia potente para o desenvolvimento da autonomia do estudante, enquanto objetivo para uma formação crítica e transformadora. O exercício dialógico, a escuta, a oportunidade de verbalização e de pergunta, garantidos no desenvolvimento do Planejamento

Participativo, favorecem ao discente a tomada de um posicionamento com criticidade e consciente sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse sentido, Antunes e Ilha (2017), propõem que:

Ao planejar as aulas devemos trazer as experiências dos jovens para debate, relacionando-os com os conteúdos estudados, de modo que os educandos tenham oportunidade de participar da escolha e desenvolvimento dos conteúdos a serem estudados. Com isso desenvolveremos o sentido de pertencimento e o reconhecimento do componente curricular para a vida dos jovens. (ANTUNES; ILHA, 2017, p. 8).

Desse modo, a interrogação da docência em Educação Física escolar, a qual reproduz a perspectiva da transmissividade e a abordagem predominante de conceitos relativos à aptidão física e a técnicas esportivas, promovendo o distanciamento discente das aulas, sobretudo, no noturno, torna-se essencial. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de uma relação de cumplicidade na adoção de pedagogias que tenham significado para os estudantes e desloquem o professor em sua condição estável, provocando a reflexão acerca de suas práticas, no sentido do desenvolvimento de uma docência comprometida com a transformação e a inclusão. Nesse sentido, Antunes e Ilha (2017) defendem que o professor deve assumir sua responsabilidade pedagógica na formação dos sujeitos, modificando suas intervenções e aperfeiçoando aspectos fundamentais, tais como o domínio dos conteúdos e metodologias, o envolvimento e a apropriação da realidade dos estudantes e uma postura reflexiva frente à docência.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 OS ESTUDOS CULTURAIS

Ao considerar as culturas que se relacionam, se articulam e, por vezes, se hibridizam, produzindo modos específicos de comportamentos e narrativas de ser e de estar no mundo, os atores que transitam pela escola no período noturno – professores, estudantes, servidores, entre outros – costumam ter suas vozes silenciadas. A forma escolar tradicionalmente considera o que é produzido no período diurno, pois esse é o espaço privilegiado no contexto da escola. As resoluções da escola, os eventos, as datas comemorativas, enfim, os encaminhamentos escolares cotidianos costumam ser articulados no diurno, pelas vozes diurnas da escola, e comunicados no noturno. É possível observar essa realidade em muitas escolas que ainda mantêm turmas de Ensino Médio noturno. Nessas escolas é pouco comum observar a garantia do espaço para que as vozes noturnas sejam ouvidas e consideradas democraticamente, com equidade em relação aos demais turnos.

Nesse sentido, entendo que os Estudos Culturais estão profundamente conectados com a Contemporaneidade, contestando os mecanismos estandardizados que classificam e legitimam modelos historicamente reconhecidos e aceitos, como se fosse possível pasteurizar ideias e comportamentos. Reconhecendo que a centralidade dessa investigação é o modo como as culturas influenciam na produção das ações docentes em um lugar com essa característica de subordinação sociocultural, sobretudo, quando estamos tratando do cotidiano de sujeitos que estão, em sua grande maioria, já no terceiro turno de atividades, as lentes dos Estudos Culturais emergem como próprias para interpretar os aspectos inerentes a esse contexto. Nessa direção, Nelson, Treichler e Grossberg (2008, p. 31), defendem que “Os Estudos Culturais nos exigem que identifiquemos a operação de práticas específicas, de como elas continuamente reinscrevem as linhas entre a cultura popular e a cultura legítima, e o que elas conseguem fazer em contextos específicos.”.

O termo “Estudos Culturais” é adotado, construído e formalizado a partir da fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), ligado ao *English Department* da Universidade de Birmingham, em 1964, constituindo-se em um centro de pesquisas de pós-graduação da mesma instituição. A inspiração para a criação do CCCS surge dos textos *Culture and Society* (1958) e *The Long Revolution* (1961), ambos de Raymond Williams, *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart e *The Making of the English Working Class* (1963), de Edward Thompson, que

problematizavam questões relativas às alterações dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. O eixo principal das observações do CCCS tinha seu foco nas relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Embora não tenha participado da fundação do CCCS, Stuart Hall assume relevância no campo dos Estudos Culturais, ao substituir, em 1969, Richard Hogart na direção do CCCS. Ocupando por uma década esse posto, Hall impulsiona os Estudos Culturais ao incentivar o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade. Hall também exerceu importante função de mediador em momentos de intensos embates teóricos e, sobretudo, destravou debates teórico-políticos, tornando-se um catalisador de inúmeros projetos coletivos (ESCOSTEGUY, 2011).

Estes são os principais protagonistas na constituição histórica dos Estudos Culturais no início da configuração desse campo de estudos. Por outro lado, em oposição a esta versão dominante, existem afirmações dando conta de que em outros lugares e em outros momentos históricos podem ser identificadas outras origens para os Estudos Culturais. A existência de alteridades nacionais e a convergência de um conjunto de proposições com objetivos teórico-políticos deram origem a outros exemplos de Estudos Culturais que desestabilizam a narrativa sobre uma origem centrada, sobretudo, em Birmingham, na Inglaterra (ESCOSTEGUY, 2011).

Em uma perspectiva contemporânea, a pluralidade dos temas abarcados pelos Estudos Culturais caracteriza-se como uma oposição ao cânone, sendo o ponto central deste movimento situado em uma ressignificação do modo de perceber e conceber a cultura. Assim, os Estudos Culturais defendem que não existe um lugar privilegiado, que sirva de parâmetro para o conhecimento, mas sim, um (re)conhecimento de que as chamadas “subculturas” não podem e não devem ser silenciadas. Acerca da epistemologia destas proposições, Hall (1997) refere que a abordagem da análise social contemporânea, passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a "Virada Cultural".

Para Costa (2005, p. 91), “Essa outra maneira de situar a cultura, associada às mudanças na forma de conceber a linguagem – a que se denominou *virada linguística* – vem sendo entendida como virada cultural.”. Em relação às ressignificações conceituais enunciadas pela “Virada Cultural”, Costa (2000b) explica que:

[...] virada linguística e virada cultural inscrevem-se no mesmo contexto epistemológico em que as práticas sociais e os artefatos culturais são concebidos como linguagem, como discurso que, sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam (COSTA, 2000b, p. 34).

Portanto, as análises possibilitadas pelos Estudos Culturais surgem como alternativa potente para olhar a Educação e, mais precisamente, a Educação Física enquanto território contestado e negligenciado no âmbito da escola pública no período noturno, e discutir a ação docente nesse lugar. Nesse sentido, Wortmann, Costa e Silveira (2015), explicam que as análises desenvolvidas pelos Estudos Culturais no âmbito da Educação têm colocado seu foco precisamente no território de pesquisa que questiona a produtividade da cultura nos processos educativos em curso na sociedade contemporânea. Ainda que os Estudos Culturais e os estudos sobre Educação tenham se constituído a partir de trajetórias distintas, a articulação entre ambos considera a operação de vários elementos presentes na Contemporaneidade. Para Wortmann, Costa e Silveira (2015, p. 34), “na articulação operada entre ambos, diferenciadas temáticas, bem como múltiplas ações educativas passaram a permitir que se lide com uma gama ampliada de instituições, práticas, artefatos e produções em operação nas sociedades atuais.”.

Estando presentes no âmbito da Educação Brasileira desde um passado recente, os Estudos Culturais já produziram muitos trabalhos e estudos potentes. Segundo Wortmann, Costa e Silveira (2015), a entrada dos Estudos Culturais no campo da Educação no Brasil data de meados dos anos 1990. A partir da reestruturação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), foram introduzidas algumas linhas de pesquisa, em substituição às anteriores áreas de concentração, dentre as quais a linha de pesquisa em Estudos Culturais em Educação. A partir dos anseios de alguns docentes da Faculdade de Educação da UFRGS, em desarticular as proposições vigentes que estavam fortemente atreladas à perspectiva freiriana e a estudos centrados na psicologia genética piagetiana, emergiram propostas teórico-políticas que iniciaram uma aproximação ao campo dos Estudos Culturais.

Wortmann, Costa e Silveira (2015) destacam que o seminário intitulado “Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo”, realizado no ano de 1995 para celebrar os 25 anos da Faculdade de Educação da UFRGS, a qual era dirigida pela professora Dr^a. Maria Isabel Edelweiss Bujes, constituiu-se como evento pioneiro nas problematizações relativas à educação e à cultura, no Brasil. No mesmo período, imerso no clima que era vivenciado na Faculdade de Educação da UFRGS, destacam-se os seminários curriculares conduzidos pelo professor Dr. Tomaz Tadeu da Silva no PPGEDU, nos quais foram tecidas aproximações, tanto com as ideias pós-estruturalistas, quanto com os Estudos Culturais.

Dentre as obras relevantes que tratam da temática dos Estudos Culturais em educação, produzidas nesse período, destacam-se “O sujeito da educação – estudos foucaultianos”, organizado por Silva (1994) e “Crítica pós-estruturalista e Educação”, organizado pelo também professor da Faculdade de Educação da UFRGS, Dr. Alfredo Veiga-Neto (1995), que reuniu estudos realizados na própria Faculdade de Educação da UFRGS, sobre temáticas como teoria educacional crítica, virada linguística e muitas outras relacionadas ao pensamento pós-estruturalista em suas articulações com o campo da educação. Esses debates de ideias e conceitos eram inspirados nas obras de Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Jean-François Lyotard, Richard Rorty, Gianni Vattimo, Thomas Popkewitz e outros de linhas de pensamento afins.

Contudo, a obra que identifica e marca de modo significativo essa articulação dos Estudos Culturais com a educação no âmbito do PPGEDU/UFRGS é o livro intitulado “Alienígenas na Sala de Aula – Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação”, organizado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (1995). Constituem essa obra textos traduzidos, originalmente publicados no livro *Cultural Studies*, organizado por Grossberg, Nelson e Treichler (1992). Nele constam, além do texto introdutório, que apresenta de forma extensa o campo dos Estudos Culturais pelos organizadores do livro original, outros estudos desenvolvidos pela britânica Angela McRobbie e pelos estadunidenses Douglas Kellner e Henry Giroux, autores que continuam sendo muito citados em estudos que problematizam as culturas.

Atualmente os Estudos Culturais em Educação encontram-se institucionalizados, tendo como referência a Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que já formou diversos mestres e doutores. No mesmo sentido, passaram a ser referências

acadêmicas no desenvolvimento de pesquisas em Estudos Culturais, o curso de Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 2002, com área de concentração nos Estudos Culturais, e a Linha de Pesquisa em Estudos Culturais da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2007.

Essa articulação, que envolve os Estudos Culturais e a Educação, busca focalizar questões mais amplas, o que parece ser a principal contribuição produzida por essa relação. Ela opera impedindo que se estabeleçam delimitações definitivas desse campo intermediário, múltiplo ou híbrido de estudos, ou ainda que se busque discipliná-lo em uma única e restrita direção. As análises dos Estudos Culturais em Educação têm se debruçado em problematizações de temáticas historicamente negligenciadas, questionando a produtividade da cultura nos processos educativos em curso nas sociedades contemporâneas.

Um evento que potencializou os debates acerca dos Estudos Culturais em Educação foi o Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE), realizado a partir de 2004, com sede na ULBRA e periodicidade bienal. Evento que reúne significativo número de professores e pesquisadores que se ocupam dessa temática. Esse evento, a partir de sua 4ª edição, associou-se ao Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (SIECE), uma promoção conjunta dos PPGEDU/ULBRA e PPGEDU/UFRGS, que alavancou as discussões no âmbito dos Estudos Culturais em Educação no Brasil.

Nesse cenário de aproximação dos Estudos Culturais com a Educação no Brasil e de sua potente inserção no meio acadêmico, foi possível estabelecer um outro olhar para a formação docente nesse âmbito. Seu posicionamento de oposição ao cânone historicamente estabelecido, traduz a perspectiva de representação e valorização das culturas silenciadas, subjugadas e invisibilizadas, comumente encontradas no período noturno das escolas públicas do Brasil.

Portanto, a dimensão defendida nesta investigação refere-se à perspectiva de que os Estudos Culturais em Educação trazem uma ressignificação acerca do que se entendia – e em alguns lugares ainda se entende – como educativo e pedagógico. Os estudos produzidos a partir das lentes dos Estudos Culturais em Educação ampliam e ressignificam conceitos sobre a escola e seu cotidiano. Assim, a consideração central da cultura proposta pelos Estudos Culturais, opera na constituição de

determinados sujeitos que produzem e influenciam as culturas que interagem e se hibridizam na escola, incidindo na docência.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA PELAS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS

Enquanto componente curricular, a Educação Física, como as demais disciplinas escolares, está envolvida nos processos de reprodução e validação do pensamento hegemônico que historicamente conduziu a formação de corpos dóceis que pudessem obedecer às vontades de uma racionalidade cultural, social e econômica imperativa. Essa perspectiva intencionava privilegiar os sujeitos mais aptos e saudáveis. Tal vínculo fez com que a Educação Física valorizasse os conhecimentos referentes às práticas corporais limitadas pelas análises das ciências naturais, assim, dando suporte e continuidade a um modelo excludente, técnico e pouco crítico. Essas percepções apontam para um campo de conhecimento que se moldou ao longo do tempo de acordo com a produção e reprodução de significados legitimados pelo pensamento dominante em cada período histórico.

Desde o século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíam valor pedagógico às práticas corporais visando à formação integral do sujeito iluminista, passando pela crítica aos métodos ginásticos proferida pelos escolanovistas, que defendiam o componente lúdico como meio educativo, até o final do século XX, com a emergência de discursos favoráveis ao “ensino esportivo”, à “educação do e pelo movimento” ou à “educação para a saúde”, a educação física vem se constituindo em um campo multifacetado de sentidos e intenções. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 3).

Ao inserir-se nas discussões pedagógicas contemporâneas, a Educação Física passou a ressignificar seu currículo. Superando as referências psicobiológicas, que durante muito tempo sustentaram a formação de um sujeito alinhado à sociedade desenvolvimentista, esse campo de conhecimentos passou a adotar o referencial das ciências humanas. Desse modo, as práticas corporais puderam ser situadas como produtos culturais, na medida em que os estudantes passaram a ser considerados como sujeitos históricos. Para Neira e Nunes (2009), nessa perspectiva, a Educação Física passou a comprometer-se com a formação de sujeitos críticos que pudessem se inserir na vida pública, atuando com responsabilidade e compromisso coletivo.

As articulações entre culturas plurais nas aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno enunciam disposições que costumam ser naturalizadas e silenciadas, não só no âmbito escolar, mas também para além dos muros da escola. A aula de Educação Física, precisamente, no período noturno, é um espaço onde costumam se reunir identidades que muitas vezes são desconsideradas pelos segmentos que

ocupam lugares privilegiados de poder nas relações socioculturais. A própria relação de hierarquização da Educação Física com os demais componentes curriculares, sobretudo, no noturno, ao lado de questões de gênero, étnico-raciais, de classe, entre outras, comumente manifestam-se em disputas por legitimação desse componente curricular.

Carneiro (2002) destaca em sua pesquisa que os professores dos demais componentes curriculares e os representantes das equipes diretivas das escolas posicionam-se contrários à inserção da Educação Física no Ensino Médio noturno. Isso porque, na visão desses docentes, os estudantes comparecem para as aulas muito cansados e a prática de atividade física é inviável, exigindo demais dos alunos. Desse modo é possível perceber como a Educação Física no Ensino Médio noturno é vista por esses segmentos dentro da escola e as disputas que se colocam nesse âmbito.

Nesse sentido, Hall (1997) destaca que a cultura é constituída a partir das representações dos significados das linguagens, da literatura, das artes, das ideias filosóficas e dos sistemas de crenças morais e religiosas. Assim, a identidade é situada, não como um elemento inato, um "eu verdadeiro e único", mas constituída a partir de negociações e definições de conceitos que são interpretados e representados pelos discursos postos em circulação no âmbito da cultura. É possível apreendermos que as identidades são instituídas a partir de composições culturais.

Desse modo, optei pelo uso das lentes dos Estudos Culturais na interpretação das manifestações das culturas, dos significados representados no âmbito da escola de Ensino Médio noturno e do modo como tais relações incidem na produção da identidade da docência em Educação Física nesse lugar, pois como refere Silva (2020):

As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem ser neutras nem imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (SILVA, 2020, p. 134).

Penso ser legítima essa proposição de intervenção na vida social e política no âmbito da aula de Educação Física no Ensino Médio noturno, pois nesse contexto, ao longo da minha atuação profissional, tenho percebido que o sistema escolar tem operado no sentido de reduzir a importância das culturas ditas subordinadas, - aquelas que se traduzem em um patrimônio cultural corporal dos estudantes, constituído nas

experiências vividas em cada território, em cada comunidade - afetando a docência e as identidades. Esse entendimento é legitimado por Neira e Nunes (2008, p. 20) ao afirmarem que “a definição do uso de cultura interfere tanto na atuação do professor quanto nas possíveis transformações educacionais e sociais discutidas atualmente.”.

Nesse sentido, os Estudos Culturais convocam à contestação o projeto educacional hegemônico. Na escola noturna e, mais precisamente, na textualidade da aula de Educação Física, ocorrem disputas de poder e legitimação entre diversos grupos. Os professores mais antigos da escola; os professores em início de carreira; os contratados; os concursados; os estudantes adeptos dos esportes; os da dança; os mais maduros; os que não tiveram boas referências da Educação Física ao longo de suas vidas escolares, entre outros, são segmentos que estão presentes no noturno, colocando suas concepções de mundo em circulação. Acerca dessas articulações, Hall (2000) nos convida a pensar na formação das identidades que se constituem a partir de negociações culturais.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2000, p. 88).

Assim, a atuação do professor de Educação Física do Ensino Médio noturno precisa operar na tradução dessas intersecções culturais, que passam a produzir identidades, por vezes hibridizadas, questionando quais sujeitos estão sendo formados por essa perspectiva e não por outra. Neira e Nunes (2011) nos ajudam a compreender a dimensão que propõem os Estudos Culturais na problematização das relações culturais que se articulam nas aulas de Educação Física, ao defenderem que:

[...] as aulas de Educação Física não são apenas artefatos culturais. São também artefatos produtivos que inventam sentidos, produzem identidades e representações que circulam e operam nas arenas contestadas da cultura, negociando os significados que determinam as hierarquias: quem pode e quem não pode, quem é quem e como se deve ser. (NEIRA; NUNES, 2011, p. 677).

É possível observar esse caráter de busca por legitimação das identidades nas aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno, pois nesse campo estão presentes narrativas e comportamentos que pretendem garantir lugar nas aulas e representar seus significados. Essa articulação produz e é produzida nos embates que permeiam o cotidiano escolar noturno. Para Hall (1997) toda ação social é

"cultural"¹¹, e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação. Os grupos que detêm a hegemonia defendem suas posições acerca do que é legítimo, tentando afirmar para si a condição de identidade. Nessa direção, Neira e Nunes (2011) destacam que aos grupos subordinados resta o rótulo de “outro”, de “diferente”, ou seja, de serem aqueles que, se não forem corrigidos, ocuparão posições à margem das decisões na cultura.

Penso que o reconhecimento da Educação Física escolar como prática cultural convoca o professor à contestação de um modo docente que, durante muito tempo, foi pautado em pressupostos que transmitiam conceitos e práticas colonizadoras, elaborados a partir de uma perspectiva unilateral. Essa docência esteve baseada em saberes hegemônicos como a esportivização e a aptidão física, por exemplo, os quais eram, - e em alguns lugares ainda são - reconhecidos como conhecimentos hierarquicamente legitimados, e que atuaram no silenciamento das culturas populares inerentes a cada estudante, e próprios da Educação Física contemporânea.

Perceber a Educação Física escolar pelas lentes dos Estudos Culturais, convida o professor – me incluo – a pensar em ações de contestação a uma lógica de formação coercitiva dos estudantes. Na Contemporaneidade, não é mais possível a adoção de pedagogias que imponham práticas reprodutivistas e modelos de aulas fabris. Assim, é necessário deslocar a centralidade de uma docência que opera na transmissividade de conteúdos e na promoção de práticas a partir de conhecimentos historicamente privilegiados no contexto da Educação Física escolar. No presente, é preciso que as pedagogias adotadas considerem a articulação dos condicionantes culturais em disputa no contexto do terceiro tempo escolar.

Para Neira e Nunes (2011), os Estudos Culturais defendem uma educação em que as pessoas comuns, os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados. Diante disso, é possível reconhecer que os Estudos Culturais contribuem na resignificação da docência, trazendo à centralidade da cena educativa a cultura, a identidade, o discurso, a representação e o poder.

3.3 ENSINO MÉDIO: PROCESSOS EM DISPUTA

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), inspirada nos princípios liberais e democráticos vividos

¹¹ Grifo do autor.

no país naquele momento, envolvia todos os níveis e modalidades da educação, atribuindo plena equivalência aos cursos acadêmicos e profissionalizantes. Acerca do ensino secundário, a primeira LDB (BRASIL, 1961) trazia em seu Título VII, artigo 33 que: “a educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente” (BRASIL, 1961, p. 7). Já o artigo 34 atribuía equivalência aos cursos secundário, técnico e pedagógico. Assim o artigo 34 postulava: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores¹² para o ensino primário e pré-primário.” (BRASIL, 1961, p. 7).

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a educação brasileira passou a ser orientada por princípios e valores que evidenciavam a ideologia do segmento político que ocupava o poder naquele período. Esse foi um momento histórico em que foram aprovadas algumas leis que passaram a regulamentar a educação nacional, dentre elas a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Para Silva, F., Lima e Silva, A. (2017), esta lei, como as demais aprovadas naquele período, estava a serviço do novo modelo político e econômico de dominação internacional que era imposto ao Brasil, através do qual a educação deveria atender às novas demandas do mercado capitalista. A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a), entre outras propostas, pretendia garantir a profissionalização dos estudantes ao final do então chamado 2º grau. Esse propósito não foi efetivado, devido à falta de estrutura das escolas e a ausência de professores especializados. Do mesmo modo, fator que colaborou para o insucesso da proposta, foi a baixa adesão das escolas privadas. Estas mantiveram seu foco na preparação propedêutica, sustentando assim a ocupação das vagas nas melhores universidades por estudantes oriundos de famílias das classes mais abastadas.

A partir dessa realidade, onze anos depois, a Lei 7.044/1982 (BRASIL, 1982) veio flexibilizar o 2º grau que se pretendia profissionalizante, universal e compulsório. Essa lei definiu que a preparação para o trabalho poderia ensejar a habilitação profissional, a critério das instituições.

Já com a abertura política no Brasil, a partir de 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a dualidade da educação propedêutica e técnica fica afirmada. Assim, o artigo 205 da Constituição Federal refere que a educação deve

¹² Grafia original no texto da LDB de 1961 (BRASIL, 1961).

preparar tanto para o exercício da cidadania, quanto para a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) em 1996, – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) – a educação formal ficou assim dividida: Educação Básica, composta pela Pré-escola (dos 4 aos 5 anos e 11 meses); Ensino Fundamental (antigo 1º grau – 1ª a 8ª série)¹³; Ensino Médio (antigo 2º grau – 1º ao 3º ano); Profissionalizante; e Superior. Nesse sentido, Fonseca, Molina Neto e Silva (2018) referem que a LDB (BRASIL, 1996) conferiu ao Ensino Médio uma nova identidade, por ser a última etapa da Educação Básica, assim, assumindo o compromisso de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

A partir de então, novos documentos legais foram elaborados para orientação e funcionamento do Ensino Médio. O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), que tratava da educação profissional; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – em 1998 (BRASIL, 1998); e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM – em 2000 (BRASIL, 2000); representaram marcos normativos importantes do período.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu Art. 21, Inciso I, evidenciou o Ensino Médio como sendo a última etapa da Educação Básica. É possível observar, na referida lei, as opções permitidas aos estudantes do Ensino Médio, pois além de garantir a formação geral, essa possibilitou a formação profissional, apresentando, ainda, um novo modelo de educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Assim, passou a ser possível aos estudantes cursarem o Ensino Médio com a Educação Profissional.

Passado um ano da reforma da LDB (BRASIL, 1996), o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a), veio estabelecer a estrutura da Educação Profissional. Esse Decreto instituiu regulamentações para a Educação Profissional, ao propor as formas concomitantes e sequenciais para articular a formação geral e a formação técnica: “Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” (BRASIL, 1997a). Esse documento, portanto, determinou a

¹³ No dia 06/02/2006 o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.274 que alterou de 8 para 9 anos o Ensino Fundamental.

separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, estabelecendo a ruptura entre a educação propedêutica e a profissionalizante.

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997a) é revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que veio a regulamentar os artigos 36 e 39 a 41 da LDB (BRASIL, 1996), definindo as formas de articulação da Educação Profissional (integrada, concomitante e subsequente) como apresenta o Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Segundo Silva, F., Lima e Silva, A. (2017), desse modo, foi estabelecido o relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, deixando de ser adotada a velha fórmula do “meio a meio”¹⁴ entre as partes da educação geral e de formação especial nessa etapa.

Com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes da educação básica, em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa avaliação, ainda hoje, podem participar os estudantes que estão concluindo, ou que já tenham concluído nos anos anteriores, o Ensino Médio. Utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), os resultados do ENEM também foram adotados no processo de ingresso por diversas universidades.

A partir da segunda metade da década dos anos 2000, foram criados alguns programas para consolidar a reforma pretendida na qualificação do Ensino Médio. Nesse período destacaram-se o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB/2005); o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED/2007); o Programa Brasil Profissionalizado – Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007) – este, com o objetivo de fortalecer as redes de ensino que oferecem a Educação Profissional e Tecnológica; e o Programa Ensino Médio Inovador – Portaria nº 971 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) – que visou o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional.

Após o golpe civil-midiático de 2016, que efetivou o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu a presidência do Brasil e, entre outras ações, passou a implementar o chamado Novo Ensino Médio. Através da Medida Provisória (MP) 746/2016, que foi convertida na Lei ordinária 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a

¹⁴ Grifo do autor.

LDB (BRASIL, 1996) passou a mencionar a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A referida Lei visou flexibilizar o currículo do Ensino Médio, a partir do qual ficou estabelecida uma formação geral básica para os estudantes, implementada a partir de um conjunto de habilidades e competências das Áreas de Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) previstas na etapa do Ensino Médio da BNCC (BRASIL, 2018a), com carga horária total máxima de 1.800 horas; e os Itinerários Formativos, estes divididos em 4 eixos estruturantes, (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), caracterizando-se por ser um conjunto de situações e atividades educativas, dentre os quais os estudantes poderiam escolher, conforme seu interesse, o caminho para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

Segundo Moura e Lima Filho (2017), o fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, afrontando a LDB (BRASIL, 1996) e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da Educação Básica. A BNCC (BRASIL, 2018a), especificamente para o Ensino Médio, foi aprovada em 2018 e definiu como componentes curriculares obrigatórios nos 3 anos desta etapa somente Matemática e Português. Referente à Educação Física, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) definiu que, juntamente com Arte, Filosofia e Sociologia, a disciplina perdeu o *status* de componente curricular obrigatório, passando a ser mencionada no Art. 35-A, § 2º da LDB (BRASIL, 1996), como estudos e práticas. “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017, p. 1).

Assim, é possível perceber que o Ensino Médio historicamente manteve a perspectiva da dualidade que transita entre a concepção de educação propedêutica e profissionalizante. É evidenciado pelos documentos normativos que, ainda que em alguns momentos a educação propedêutica e a formação técnica no Ensino Médio tenham se mantido próximas, em outros momentos, constituíram um distanciamento mais substancial. Essa dupla função de continuidade nos estudos e de formação para o mundo do trabalho, constitui uma ambiguidade, pois como defende Kuenzer (1997, p. 10) “esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas

mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.”. Desse modo, percebe-se que as propostas de reformulação produzidas para o Ensino Médio seguiram a linha imposta pelo contexto político e econômico a partir de um viés neoliberal, como reflexo do desenvolvimento no setor produtivo.

3.3.1 Educação Física no Ensino Médio Noturno

A escola pública no período noturno diferencia-se em muitos aspectos da realidade do período diurno. Em conversas com professores e estudantes que frequentam a escola à noite, é comum ouvirmos a referência de que no turno da noite a escola assume outra identidade, é outra escola. Não apenas pelos aspectos legais¹⁵, que situam a escola do período noturno de modo diferenciado, quanto a matriz curricular, por exemplo, mas também pelas características dos professores e estudantes, por suas constituições identitárias, por suas culturas que se articulam no período noturno e produzem a cultura do noturno. Assim, as experiências vividas por e entre os atores da escola no período noturno identificam e significam essa cultura.

O período escolar noturno é frequentado por grupos heterogêneos. Em sua maioria esses grupos são constituídos por estudantes trabalhadores e jovens e adultos egressos de diversas culturas. Alguns estão no noturno porque não encontraram espaço ou não conseguiram frequentar a escola diurna. A peculiaridade desse lugar está precisamente na representação social e cultural dos que ali se encontram.

O ensino noturno, que atende majoritariamente jovens e adultos trabalhadores, requer a compreensão de espaços e tempos produtivos e não-produtivos, das normas disciplinares que determinam o corpo do trabalhador, que não se faz na escola, uma vez que se efetiva nas vivências pessoais, em seus grupos sociais de referência, no trabalho. (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008, p. 54).

Esses sujeitos negociam suas representações através dos embates cotidianos nas salas de aulas, nos corredores, nos refeitórios, nas quadras, etc. Buscando a legitimação dos seus modos de ser e estar no mundo. O modo de produção das identidades no noturno nem sempre considera as culturas populares, aquelas que são construídas além dos muros da escola. Assim, as aulas de Educação Física talvez se

¹⁵ No dia 03/12/2019 o Governo do Estado do Rio Grande do Sul publicou no Diário Oficial do Estado a Portaria nº 293/2019. Este documento estabeleceu uma nova configuração para a matriz curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Educação, a partir da qual a Educação Física teve sua carga horária reduzida drasticamente no período noturno.

constituam em espaço privilegiado, onde a consideração dos elementos que são significativos para esses grupos fique mais evidente.

Nesse sentido, a Educação Física no Ensino Médio noturno precisa, sistematicamente, além de afirmar seu lugar dentro da matriz curricular, legitimar seu posicionamento frente ao currículo. A contestação dos saberes hegemônicos e a discussão do que é próprio de ser colocado em debate nas aulas, são elementos que a Educação Física no Ensino Médio noturno precisa garantir, no sentido de contemplar uma intervenção na vida social e política dos grupos que estão historicamente em desvantagem. Isso remete a pensar na afirmação de Silva (2020) sobre currículo:

Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 2020, p. 135).

Muitos professores que atuam no período noturno já estão no terceiro turno de trabalho. Vêm de outras escolas, de outras cidades ou ainda de outras mantenedoras. Situação semelhante observa-se em relação aos estudantes do noturno. Em sua maioria os estudantes que frequentam as aulas no período noturno, já passaram por uma jornada exaustiva de trabalho, ao longo do dia. Alguns estão retomando os estudos após algum tempo afastados da escola, outros já repetiram de ano algumas vezes ou estão vivenciando o noturno pela primeira vez, pois acabaram de ingressar no mercado de trabalho. Há também estudantes que não se adequaram às “regras de convivência” ditadas no período diurno, assim, buscando no noturno a alternativa de continuidade de sua escolarização em um contexto menos engessado. Esses são apenas alguns exemplos dos aspectos que constituem e caracterizam as identidades dos sujeitos que circulam pelo período escolar noturno, e que precisam ser considerados quando se trata de pensar em um currículo que seja significativa para esses sujeitos.

Para Oliveira e Lisboa (2000) o ensino noturno nunca chegou a despertar o interesse do Governo. Esse desinteresse ocorre, segundo os autores, por conta de que não se observa nos marcos legais produzidos ao longo da história, a consideração de uma adaptação às condições específicas dessa clientela, nem um olhar no sentido da valorização da experiência vivida desses estudantes. Gonçalves, Passos, S., e Passos, A. (2005) citam como características significativas do ensino noturno o

cansaço dos estudantes e o distanciamento dos conteúdos ministrados em relação à realidade dos estudantes trabalhadores.

De um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho. (GONÇALVES; PASSOS, S.; PASSOS, A., 2005, p. 346).

Em relação à Educação Física no período noturno, há uma miríade de atravessamentos que influencia nas aulas desse componente curricular. Sendo os estudantes do noturno, em sua maioria, trabalhadores, estes evidenciam características peculiares, e o modo com que o professor desenvolve a docência nesse período parece ser central para a valorização e participação nas aulas. Oliveira (1999), considera ser um grande desafio para o professor de Educação Física que atua no Ensino Médio noturno conseguir a adesão dos estudantes às aulas práticas. Assim, sendo fundamental contemplar o estudante trabalhador com um ensino significativo e diferenciado, pois trata-se de um público diferenciado.

Outra peculiaridade significativa da Educação Física no Ensino Médio noturno é a facultatividade da prática, como já enunciado na revisão de literatura desta dissertação. Considerando-se os critérios estabelecidos no Art. 26, § 3º da LDB (BRASIL, 1996), aos quais muitos estudantes que frequentam a escola no período noturno se adéquam, o professor por vezes é colocado em uma espécie de limbo pedagógico. Por um lado, muitos estudantes estão respaldados legalmente para não participarem das aulas práticas, e, por outro, esses mesmos estudantes acabam tendo subtraídas da sua formação as discussões acerca da cultura corporal. Assim, o professor pouco ou nada pode fazer. Considerando essa formação precarizada, que acaba por ser legitimada pela própria LDB (BRASIL, 1996), Neira e Nunes (2008, p. 13) nos convidam a refletir sobre qual sujeito estamos formando, ao afirmarem que “[...] o currículo é entendido como forma de política cultural, como elemento responsável pela formação de identidades e subjetividades, garantindo a manutenção do *status quo* da classe dominante.”. Temos então, alguns elementos peculiares que identificam a Educação Física no Ensino Médio noturno e que carecem de debates mais profícuos, um dos propósitos desta pesquisa.

3.4 DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar vem sendo desenvolvida a partir das perspectivas ideológicas dos documentos que têm orientado sua implementação em determinados momentos históricos. A partir de concepções distintas, a Educação Física escolar parece estar em busca de sua identidade. Considerando-se a relação saber-poder em que tem estado imerso esse componente curricular, ele passou a ser produzido e, também, é produtor de identidades alinhadas com a intencionalidade determinada pelo segmento que exerce o poder hegemônico em cada momento da história sociopolítica do país.

A docência em Educação Física vem se constituindo em um campo multifacetado de sentidos e intenções. Segundo Neira e Nunes (2009), isso ocorre desde o século XVIII, quando filantropos europeus passaram a atribuir um valor pedagógico às práticas corporais, no sentido da formação integral do sujeito iluminista. Na sequência o componente passou pela crítica aos métodos ginásticos, situada no discurso escolanovista, em que era defendido o componente lúdico como método educativo. Chegando ao final do século XX, a Educação Física passou a enfatizar a defesa da esportivização, da educação pelo movimento e pela saúde.

As tendências pedagógicas da Educação Física, que estiveram em circulação ao longo da história, influenciaram a constituição da identidade do componente e produziram a docência no contexto escolar. A prevalência de uma ou outra tendência, ou até mesmo a tentativa de constituir um modelo de docência híbrido, em que docentes tentam, por exemplo, implementar práticas que articulam o esportivismo e o desenvolvimento da aptidão física dos estudantes, ou ainda, a psicomotricidade e a perspectiva desenvolvimentista, sugerem incertezas acerca da identidade da Educação Física escolar. Nesse sentido, muitas das ações docentes encontradas no cotidiano das escolas parecem estar dissociadas de uma contextualização crítica, assim, apenas reproduzindo valores hegemônicos, sem perceber que reforçam a dominação e a colonização a partir de relações subordinadas de poder.

Pensar o currículo e seus enunciados como produto e produtor de discursos, implica em reconhecer que quando os professores fazem suas ações afirmam as verdades enunciadas pelo currículo. Os professores, especialistas legitimados pela sociedade, ao falarem no e do interior dos discursos pedagógicos produzem efeitos específicos de verdade. Ao colocar estes discursos em funcionamento, eles não examinam como esses discursos foram construídos e as relações de poder que os engendram e os sustentam. Desse modo, não conseguem reconhecer a consequência produzida pela sua própria ação. Seria, para nós, muitas vezes, uma cumplicidade ingênua. (NUNES; RÚBIO, 2008, p. 69).

Contudo, outra docência já vem sendo problematizada no âmbito das escolas. Refiro-me a uma Educação Física que busca elementos que possibilitem a relação entre os conhecimentos produzidos a partir da inserção do sujeito na cultura mais ampla e os conhecimentos historicamente elaborados cientificamente. Essa Educação Física considera os saberes produzidos a partir da cultura dos sujeitos no tempo e no território ocupado, e tem a intenção de contemplar as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão sobre a produção em torno das manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação consciente e crítica dos sujeitos no tecido social.

A entrada em circulação dessa noção contemporânea de docência em Educação Física parece estar relacionada a uma divergência da racionalidade que coloca o professor como mero transmissor. O docente aqui situa-se além daquele que apenas ensina, repassa, transmite o que está pronto, pensado por outros, como se não tivesse tempo nem competência para construir um saber a ser ensinado. O professor que opera a docência, a partir da consideração das culturas divergentes e contraditórias que comumente circulam pela escola, sobretudo, no Ensino Médio noturno da escola pública, parece estar mais próximo de uma noção de autor, de criador, de compositor, ou seja, de um artesão que se legitima pela obra que produz. Nesse sentido, essa perspectiva contemporânea de docência parece ter a ver com o que situam Larrosa e Rechia (2018), ao tratarem do ofício de professor:

[...] o ofício, ainda que remeta à uma artesanaria: à materialidade do trabalho, à tradição em que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem. Como escreveu Richard Sennet em “O Artífice”: *“o artesanato designa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de realizar bem uma tarefa, nada mais”*. E remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. A obra do artesão, seu ofício, mostra sua maestria, ou seja, ao saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 319, grifo do autor).

Considero como fator central para o desenvolvimento dessa docência contemporânea em Educação Física, a formação e a identidade de cada professor. Segundo Frasson e Wittizorecki (2019, p. 19), “As identidades dos sujeitos correspondem aos percursos e experiências anteriores que balizaram suas escolhas pessoais, acadêmicas e profissionais.”. Suas constituições humana e cultural vão se entrelaçando às suas formações acadêmica e profissional, pois, como defendem

Larrosa e Rechia (2018) ao tratarem do que é ser professor, consideram que esse ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é. Essa hibridação vai sendo confrontada com as certezas e incertezas do cotidiano da escola, e o professor vai constituindo sua docência como se estivesse coligindo peças ao longo da vida. Algumas dessas peças podem estar guardadas desde sua infância e serão utilizadas no momento propício. Ou seja, essas serão encaixadas em outras que o professor possa, por exemplo, ter conseguido recentemente, a partir das leituras que possa ter feito, dos cafés que tenha tomado junto com seus pares na sala dos professores, ou na escuta que tenha se permitido fazer da voz dos estudantes em suas aulas.

A docência contemporânea em Educação Física também exige a consideração dos elementos do chão da escola. O professor que opera em uma perspectiva contemporânea de docência faz leituras e traduções de situações que possam incidir em suas práticas, no sentido de trazer à presença dos estudantes, elementos que os convoquem a também estarem presentes nas aulas, que os instiguem a ocupar seus lugares de direito no processo de ensino-aprendizagem.

Um elemento a ser destacado e que atravessa os fazeres docentes do professor de Educação Física na escola, é o tempo. Esse elemento é percebido de diferentes modos. O tempo cronológico, aquele que é mensurado e engessado pelo relógio, o que está disponível para o professor fazer mediações junto aos estudantes; e o tempo outro, o da potência e da significação de cada experiência vivenciada pelo professor e pelos estudantes nas aulas. Ambos se distinguem, pois como bem coloca Carvalho (2015, p.124), “[...] o tempo é entendido pelos professores como algo a ser gasto, investido e controlado.”. Contudo, em uma perspectiva convocatória, onde o estudante é instigado a colocar toda sua presença, seu corpo, sua atenção, seu interesse, como a criança ao brincar, o conceito de tempo é ressignificado. Nesse sentido de inteireza e de entrega à proposta trazida para a aula, o professor coloca sua maestria em cena, pois é necessário garantir a experiência aos estudantes, e para isso o tempo precisa ser considerado como “[...] o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona.”. (CARVALHO, 2015, p. 124).

Estas, entre outras, são questões que vão atravessando e afetando a docência do professor, constituindo sua identidade, mais precisamente quando tratamos da Educação Física no Ensino Médio noturno. Pois, como defende Nóvoa (1995, p. 16),

“A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.”. Traversini e Pereira (2010, p. 19) situam a identidade docente como “Um complexo processo em que cada sujeito constrói e se apropria de sua história pessoal e profissional [...]”; e que requer, sobretudo, tempo para a reflexão e a ressignificação das práticas. Esse entendimento aproxima-se do que é enunciado por Frasson e Wittizorecki (2019), quando problematizam os modos de constituição da identidade de cada sujeito:

[...] as identidades se constroem não apenas por imposição de agentes exteriores, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também por meio de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que ele próprio se movimenta a reinterpretar e a formar novas representações. (FRASSON; WITTIZORECKI, 2019, p. 7).

Nesse cenário complexo situa-se a docência em Educação Física. Assim, esta pesquisa busca compreender a docência em Educação Física que está sendo desenvolvida, precisamente, no Ensino Médio noturno em escolas públicas da rede estadual no Município de Canoas/RS. Para tanto, a escuta dos professores envolvidos nesse lugar é essencial, e trazer para o debate os elementos que podem, de algum modo, estar influenciando na composição da docência, a partir do olhar dos docentes, é uma ação divergente, de resistência e necessária.

4 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

“[...] não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder.”

(Marisa Vorraber Costa)¹⁶

As escolhas metodológicas que decidi empreender buscam, no enlace de instrumentos, escutas e análises, a composição de um modo de pesquisar que pudesse considerar as relações entre saber e poder, adequando-se ao referencial escolhido, e que fosse exequível, em meio ao evento com maior reverberações sanitárias, econômicas e sociais dos últimos tempos. – A pandemia do COVID-19. Nesta direção, trago as escolhas metodológicas que empreendi com a intenção de responder o problema desta pesquisa: “Como se constitui a docência em Educação Física do Ensino Médio noturno em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS?”, e contemplar o objetivo de: “Compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS”.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

Ao levar em consideração as identidades que circulam no âmbito da escola pública, mais precisamente na aula de Educação Física no Ensino Médio noturno, e que possivelmente elas possam influenciar na docência do professor de Educação Física, a pesquisa qualitativa surgiu como alternativa mais apropriada para investigar esse contexto. As análises que fiz, com o objetivo de dar conta do problema apresentado para esta investigação, trouxeram pistas significativas para compreender e pensar a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno. Destaco que não considero o resultado deste trabalho como um “pseudotutorial” de como ser professor neste lugar, pois não é possível replicar ou generalizar os modos docentes, pois estes

¹⁶ Foucault (2007) Explica que a relação saber-poder conduz tanto a um maior entendimento quanto a um maior controle. Assim, poder não é apenas uma forma de coerção, mas também constitui uma força necessária, produtiva e positiva na sociedade.

se tornam produtivos quando são constituídos em determinado tempo e lugar, a partir de interações no interior da cultura.

A docência tem a ver com a identidade. O magistério é um segmento profissional atravessado por uma miríade de representações que são postas em circulação e por discursos que tensionam a produção dos modos de ser e de agir de professoras e professores. Nesse sentido, Garcia, Hypólito e Vieira, destacam que:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Assim, percebi a necessidade da adequação de uma metodologia investigativa, tanto no que se refere ao modelo de docência remota/híbrida¹⁷ que esteve sendo praticada durante o período da pesquisa, quanto à implementação de instrumentos possíveis para a coleta de informações, dado o imperativo do distanciamento social imposto pela pandemia do Covid-19. Esses elementos também contribuíram na escolha desse desenho teórico metodológico. Nesse sentido, Silva (1996, p. 88) esclarece que “Na pesquisa qualitativa, enfatiza-se a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos [...]”. E, considerando a relevância da escuta das vozes dos docentes que atuam no chão da escola noturna, Goellner *et al.* (2010), defendem que a pesquisa qualitativa transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos, e passa a ser pertinente sua implementação nesse contexto.

Daí sua pertinência e eficácia no trato dos problemas de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, em particular no campo da educação, e de modo ímpar, no trato dos problemas da Educação Física, que vão além dos aspectos descritivos empregados em desenhos de investigação empírico-analíticos. (GOELLNER *et al.*, 2010, p. 382).

Nessa direção, as inferências produzidas a partir do processo de investigação na pesquisa qualitativa, não são passíveis de generalizações. A intenção é descrever

¹⁷ Durante o período em que se desenvolveu essa pesquisa, a docência nas escolas da rede estadual do RS, transitou da modalidade remota à híbrida, a partir de aulas nas plataformas digitais, assíncronas, síncronas e presenciais.

e interpretar um fenômeno que ocorre em contexto, lugar e tempo determinados. Por estas características, a pesquisa qualitativa mostrou-se própria para este empreendimento.

4.1.1 Olhando para o campo pelas lentes dos Estudos Culturais

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Educação Física no Ensino Médio noturno através das lentes dos Estudos Culturais. Considerando minha experiência nesse lugar já há 10 anos, esse processo de investigação exigiu um certo estranhamento para que eu não naturalizasse informações relevantes e significativas que pudessem subsidiar a compreensão dos enunciados. Contudo, essa familiaridade com o campo me auxiliou no aprofundamento de questões que talvez passassem despercebidas para outro pesquisador. Faço este destaque no sentido da condução das problematizações junto aos professores colaboradores a partir de suas respostas iniciais nas entrevistas.

A investigação a partir dos Estudos Culturais preconiza a contestação de modelos determinados e o deslocamento do olhar neutro-científico, na compreensão das vozes comumente silenciadas. Nesse sentido, os caminhos da pesquisa desenvolvida na perspectiva dos Estudos Culturais puderam articular as inquietações teóricas com as preocupações concretas identificadas no campo da investigação, problematizando possíveis intervenções, pois o posicionamento proposto pelos Estudos Culturais nunca se coloca com neutralidade, mas sim, ao lado dos segmentos em desvantagem (SILVA, 2020), como no caso, a Educação Física no Ensino Médio noturno. Para Batista (2009, p. 458), “A teoria ocupa um lugar central e determinante nos Estudos Culturais, pois proporciona os instrumentos lógicos para pensar o mundo de um modo mais profundo, crítico e rigoroso.”. Assim, esta pesquisa, sustentada nos Estudos Culturais, busca favorecer o lugar de fala, de quem fala, para quem se fala e com que objetivos se fala.

Nesta pesquisa os elementos constituintes da docência não estão situados como fixos e definitivos, pois considerei a heterogeneidade e a fluidez dos atravessamentos que envolvem a docência na Contemporaneidade. Assim, foi importante a consideração da investigação proposta por Garcia, Hypólito e Vieira (2005), ao sugerirem caminhos investigativos para a docência:

Talvez um caminho produtivo para a pesquisa seja buscar as diferenças, as discontinuidades, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas

dos professores e das professoras acerca de si mesmos e de seus contextos de trabalho. (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54).

Nesse sentido, busco olhar para os conceitos de identidade e docência a partir da cultura. Entendo, assim como Silva (2020, p. 139), que “Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.”. Deste modo, é possível considerar que as instâncias culturais que se articulam no âmbito da escola pública no período noturno, tais como a aula de Educação Física, os/as estudantes, os professores e professoras, as equipes pedagógicas, os documentos normativos, e demais elementos encontrados nesse lugar, parecem influenciar o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais (SILVA, 2020).

4.1.2 Análises Culturais

As informações coletadas durante a pesquisa foram submetidas à Análise Cultural, a partir do que defende Costa (2000a, p. 24), para quem “a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em certo modo de vida, em uma certa cultura.”. Situadas por Moraes (2016), como um método de procedimento, as Análises Culturais buscam, no alcance epistemológico dos Estudos Culturais, olhar para os significados representados e entender como as práticas sociais são vividas e experimentadas pelos sujeitos. Metodologicamente, as Análises Culturais buscam o deslocamento na centralidade da investigação na estruturação política e econômica, para contextualizar essa estruturação na “vida real expressa pelo conjunto da organização”. (WILLIAMS, 2003, p. 58, tradução nossa).

Nesse sentido, ao tratar das Análises Culturais, Wortmann (2007) destaca que elas se utilizam de recortes de diversos campos de estudos, não colocando em acordo esses “retalhos”¹⁸, mas constituindo uma espécie de *patchwork* imperfeito e impuro. Contudo, essa configuração heterogênea possibilitada pelas Análises Culturais, mantém o compromisso de examinar práticas culturais na perspectiva do envolvimento com e no interior de relações de poder, o que é possível de ser encontrado no cotidiano da escola de Ensino Médio, sobretudo, no período noturno. Para Neira e Nunes (2008, p. 31), “A análise cultural fornece condições para explicar as lógicas simbólicas em jogo na atualidade, o que torna necessário um esforço para compreender os seus significados.”.

¹⁸ Grifo da autora.

As Análises Culturais assumem relevância por trazerem ao debate aspectos desconsiderados nas análises tradicionais como, por exemplo, as que tratam dos acordos e desacordos que ocorrem cotidianamente na vida dos sujeitos, influenciando na produção de suas identidades. Interessam às Análises Culturais as negociações necessárias, que ocorrem em determinados tempos e lugares, no interior e entre grupos invisibilizados e subordinados, e os modos como representam e significam suas vontades. Nesse sentido, a partir das Análises Culturais, é possível considerar “[...] as histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das ‘causas’.” (WORTMANN, 2007, p. 75).

A opção em empreender análises culturais acerca das informações coletadas nesta pesquisa justifica-se na vontade de atribuir centralidade à consideração das representações e significados que circulam na cultura da escola de Ensino Médio noturno. Entendo, assim como Hall (1997) e Wortmann (2007), que as representações não constituem um campo em que seja possível realizar um simples registro ou apenas expressar significados já existentes, pois elas participam da constituição de identidades de sujeitos e de determinados grupos. Assim, passam a estar, identidade e representação, visceralmente ligadas, pois a “identidade é ativamente produzida na e por meio da representação” (HALL, 1997, p. 47). Nessa direção, foi necessário estar atento aos modos como os discursos encontrados no âmbito da escola de Ensino Médio noturno – narrativas dos professores e documentos – atuam na constituição de versões de mundo e como situam os sujeitos nas relações de poder, pois como esclarece Veiga-Neto (2000, p. 56), “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade.”. Assim, um regime de verdade:

é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. (ibidem, p.57).

Ao considerar-se a cultura em que estão imersos, os sujeitos que circulam na escola de Ensino Médio noturno, e mais precisamente no âmbito das aulas de Educação Física, as disputas por legitimação dos significados representados nesse contexto apontam para um modo de condução que acaba por incidir na produção das

identidades. Portanto, as análises culturais acerca das narrativas, discursos e signos percebidos no processo investigativo, pareceram fazer sentido.

4.1.3 Às suas marcas: os colaboradores e o lugar

Por ser prioridade do Governo do Estado a oferta do Ensino Médio e pelo fato de eu morar e trabalhar no município de Canoas/RS, optei por desenvolver a pesquisa em escolas estaduais desta cidade. Foram colaboradores desse estudo dois professores que atuam em escolas da rede pública estadual do RS, situadas neste município. Um dos professores, ao qual atribuo o nome fictício de Ayrton, é servidor de carreira, graduado em Educação Física pela UFRGS há 25 anos, com especialização em Educação Especial, atuando na rede pública do Estado há 16 anos e como docente no Ensino Médio noturno há 3 anos. Além da experiência como professor de Educação Física, o professor Ayrton atuou como vice-diretor da escola, identificada nesta pesquisa como Escola Fabiano, por 12 anos. Situada na periferia da cidade, a Escola Fabiano atende em torno de 1000 estudantes dos Ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seu corpo docente possui atualmente 42 professores, sendo 3 de Educação Física, e 15 destes atuam no período noturno. Apenas no período noturno são atendidos cerca de 252 estudantes (Ensino Médio e EJA). A Escola Fabiano ainda conta com o apoio de 9 funcionários que atuam na cozinha, limpeza e secretaria, sendo que destes, 3 atuam no noturno.

O outro professor colaborador, ao qual atribuo o nome fictício de Arthur, é graduado em Educação Física pela ULBRA há 17 anos, com especialização em Acupuntura, e atua na rede pública do Estado há 15 anos e, como docente no Ensino Médio noturno, há 12 anos. O professor Arthur é um servidor contratado¹⁹. Apesar de ter feito o concurso para o magistério estadual e ter sido aprovado, ele não foi chamado para assumir sua nomeação. Segundo o professor Arthur, antes de ele ser chamado para assumir como professor concursado, foi chamado para assumir como professor contratado, fato que está sendo discutido judicialmente. Atualmente, o professor Arthur atua no Ensino Médio noturno em duas escolas estaduais em Canoas, às quais atribuo os nomes fictícios de Escola Elisandro e Escola Roseli, respectivamente.

¹⁹ A Secretaria da Educação do RS (SEDUC/RS) constitui contrato emergencial de trabalho com professores, com o objetivo de suprir vagas nas escolas com déficit de Recursos Humanos (RH). Os professores vinculados a essa modalidade de relação trabalhista não possuem estabilidade funcional.

A Escola Elisandro situa-se no centro da cidade e atende em torno de 1357 estudantes apenas na etapa do Ensino Médio. Tem em seu corpo docente, ao todo, 56 professores, dos quais 4 são de Educação Física. Precisamente no noturno atuam 25 professores, atendendo 354 estudantes. Apoiam os serviços na Escola Elisandro 7 funcionários (limpeza, secretaria e cozinha), dos quais 3 atuam no noturno.

Já a Escola Roseli está localizada na periferia do município, atende cerca de 924 alunos, dos Ensinos Fundamental e Médio, e do Curso Normal (Magistério). Tem em seu corpo docente 49 professores, sendo 4 de Educação Física (1 também na função de supervisor), e 23 destes atuam no período noturno. Na Escola Roseli são atendidos no período noturno, aproximadamente, 305 estudantes (Ensino Médio e Magistério). A escola ainda conta com o apoio de 9 funcionários, entre secretaria, limpeza e cozinha, sendo que destes, 3 atuam no noturno.

Este é o cenário em que estão inseridos os colaboradores desta pesquisa. Suas experiências, olhares e percepções acerca da Educação Física no Ensino Médio serão descritos no decorrer desta dissertação.

4.1.4 Instrumentos de Coleta de Informações

Para investigar a constituição da docência dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio noturno e, considerando as possíveis reverberações dos atravessamentos cotidianos inerentes ao campo, que poderiam impactar nessas configurações, elenquei alguns instrumentos que passo a descrever. Destaco que tais instrumentos foram selecionados, considerando as possibilidades de execução da pesquisa a partir do imperativo do distanciamento social determinado pela pandemia do COVID-19.

4.1.4.1 Entrevista Semiestruturada

Optei por utilizar entrevistas semiestruturadas, pois este é um instrumento em que é possível oferecer ausculta aos professores colaboradores da pesquisa. Entendo a necessidade de atenção e compreensão, sobretudo, quando se trata de temas relativos à Educação, pois como esclarece Rocha (2008, p.45), “[...] o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro.”. Desse modo, busquei melhor compreender o que os professores comunicariam. Acerca da entrevista, enquanto instrumento para a coleta de informações na pesquisa qualitativa, Duarte (2004) defende que, se bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de imersão, para a coleta de indícios dos modos como cada sujeito percebe

e significa sua realidade, levantando informações consistentes que permitam a descrição e a compreensão da lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do grupo investigado. A escolha por entrevista semiestruturada também se deveu ao fato de que esse instrumento permite ao pesquisador ter maior mobilidade quanto à adequação das perguntas e da elaboração de novas indagações, o que poderia surgir no decorrer do processo.

Realizei uma entrevista com cada colaborador, cujo roteiro pretendeu abarcar a percepção de ambos acerca dos elementos que influenciam nas suas docências e que são inerentes ao contexto da escola pública no período noturno. As informações coletadas nas entrevistas foram transcritas e devolvidas aos colaboradores, objetivando sua apreciação e validação, pois, como destaca Molina Neto (1999), a devolução do material transcrito aos participantes, para que comprovem a correspondência entre o dito e o escrito, e para fazerem as alterações que entenderem necessárias, configura-se em etapa importante da validação das informações.

4.1.4.2 Diário de Campo

Apesar de não poder ir ao campo propriamente dito, mantive um Diário de Campo, em que concentrei todas as anotações pertinentes ao processo de investigação. As ideias que surgiram, as etapas da pesquisa, as dificuldades encontradas e as pistas sugeridas por colegas com quem conversei no decorrer do processo, foram anotadas nesse artefato.

Segundo Minayo (2010), um dos objetivos do Diário de Campo é registrar, em tempo real, atitudes, fatos, expressões e fenômenos percebidos no local de investigação. Desse modo, as informações registradas no diário de campo também puderam servir na aproximação com as respostas obtidas nas entrevistas, para a melhor interpretação e compreensão dos sentidos enunciados durante a investigação.

4.1.4.3 Análise de Documentos

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), esclarecem “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem.”. Nesse sentido, empreendi uma análise de documentos que considerei pertinente à investigação.

Penso que ao olhar para determinados marcos legais foi possível fazer aproximações às enunciações trazidas pelos colaboradores nas entrevistas. A LDB (BRASIL, 1996), a BNCC (BRASIL, 2018a), a Portaria nº 293 (RIO GRANDE DO SUL, 2019) e RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2020) foram documentos que subsidiaram

problematizações pertinentes a algumas questões que incidem na composição da docência em Educação Física no Ensino Médio noturno.

4.2 CUIDADOS ÉTICOS

Para considerar os cuidados éticos necessários à pesquisa, os nomes dos professores colaboradores de suas respectivas escolas foram substituídos por nomes fictícios. Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – vide apêndice A –, que foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade e apresentado aos professores colaboradores do estudo. Nesse termo estavam explícitos os objetivos da pesquisa, os métodos que seriam empreendidos e a possibilidade de afastamento dos colaboradores a qualquer momento, se assim desejassem, além das demais informações pertinentes. Esse documento foi assinado pelos colaboradores que aceitaram participar da pesquisa. A devolutiva dos resultados da pesquisa aos professores colaboradores deve se dar no momento da defesa desta dissertação, evento para o qual os professores colaboradores foram convidados.

5 VEJAM ESSA MARAVILHA DE CENÁRIO... O CAMPO

“[...] a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura.”

(Marisa Vorraber Costa)

Tendo como referência os Estudos Culturais, esta pesquisa se vale do olhar para a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno. Nesse sentido, são consideradas as negociações que ocorrem no cotidiano dos sujeitos e convidam a analisar os significados que circulam na cultura, pois estes produzem inegável efeito e influência em suas vidas. (WORTMANN, 2007).

A diversidade de identidades culturais que se relacionam na escola noturna, onde comumente são encontrados estudantes trabalhadores, professores no terceiro tempo de atuação, estudantes mães, sujeitos maduros, juventudes, entre outros, oportuniza a Análise Cultural acerca dessas negociações. O imbricamento desse processo no contexto da aula de Educação Física, foi analisado a partir das narrativas dos professores colaboradores, de excertos de documentos e trechos do diário de campo.

Diante disso, a perspectiva epistemológica defendida nos Estudos Culturais parece apropriada, pois atua no enlace dos conceitos de Identidade e Docência a partir da cultura. Nessa direção, valho-me das ideias defendidas por Clarice Traversini, Maria Lúcia Wortmann, Jorge Larrosa, Stuart Hall, Marcos Neira, entre outros autores que investigam e escrevem considerando a centralidade da cultura.

5.1 DA CAMINHADA: A APROXIMAÇÃO AO CAMPO

Iniciei o processo de investigação mapeando as escolas estaduais de Canoas/RS que oferecem Ensino Médio noturno. Enviei e-mail para o departamento de RH da 27ª CRE²⁰, solicitando os nomes dessas escolas. Em um primeiro momento não tive retorno para a minha solicitação. Então, decidi ir pessoalmente até a 27ª CRE. Por conta do período pandêmico o acesso ao interior do prédio estava restrito. Ao

²⁰ A 27ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) é responsável pelas escolas estaduais situadas nos municípios de Canoas, Esteio, Nova Santa Rita, Sapucaia do Sul e Triunfo.

chegar no local, coincidentemente, a professora que estava fazendo atendimento na porta do prédio era a responsável pelo setor de RH.

Conversei com a profe do RH da CRE, na porta do prédio. Ela recebeu meu e-mail, mas ainda não teve tempo de responder. Havia muitos pais buscando informações de matrículas. Ela disse que logo vai me responder o e-mail. Vou esperar mais uns dias. (Excerto do Diário de Campo – 15/03/2021).

Conversamos brevemente no local. A professora disse já ter recebido o meu e-mail, porém devido ao volume de demandas do início do ano letivo, ainda não tivera tempo de atender à minha solicitação. Contudo, comprometeu-se a fazê-lo com brevidade.

Passados alguns dias, recebi por e-mail o retorno da 27ª CRE. Nele constava a lista com os nomes das 16 escolas estaduais de Canoas que oferecem Ensino Médio noturno. Passei então a buscar contato com cada uma delas, no intuito de coletar subsídios que pudessem me auxiliar na escolha dos professores colaboradores para a pesquisa. Diferente do que eu pretendia e apontei no projeto de pesquisa, não pude contar com a colaboração dos professores com os quais eu intencionava. Assim, tive que buscar outros.

Tive um pouco de dificuldade em estabelecer contato com algumas escolas devido ao período pandêmico e ao início do ano letivo. Houve escolas em que, mesmo após diversas tentativas de contato telefônico, não obtive sucesso. Acredito que isso tenha ocorrido por conta do grande volume de demandas que as escolas comumente enfrentam a cada início de ano letivo e também porque, nesse período, estávamos enfrentando o pior momento, até aqui, da pandemia do COVID-19. Nos meses de março e abril de 2021 o RS registrou recordes sucessivos de registros de casos de infecção pelo vírus e de óbitos diários. Assim, os professores estavam mantendo-se em trabalho remoto – mesmo contra a vontade do governador do RS - e as equipes diretivas das escolas revezando-se em plantões presenciais.

Com muita perseverança, consegui estabelecer contato telefônico com 11 das 16 escolas que oferecem Ensino Médio noturno em Canoas/RS. Considerando a exclusão da escola onde atuo, da lista de escolas que ainda precisava estabelecer contato, fui obrigado a recorrer a alguns colegas com os quais trabalhei e constituí amizade ao longo dos 22 anos de atuação na rede estadual de Educação de Canoas/RS. Alguns colegas trouxeram-me informações acerca das escolas, outros indicaram-me contatos preciosos de professores que poderiam me ajudar com as

informações que eu buscava. Assim, pude completar o mapeamento das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio noturno no município de Canoas/RS, como descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 – Mapeamento das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio noturno em Canoas/RS.

| | Nome ²¹ | Turmas no Ensino Médio noturno | 1º ano | 2º ano | 3º ano | Tempo em anos de atuação do professor de Educação Física no Ensino Médio noturno |
|----|--------------------|--------------------------------|--------|--------|--------|--|
| 1 | Escola Denise | 8 | 3 | 3 | 3 | 10 |
| 2 | Escola Clarice | EJA | - | - | - | - |
| 3 | Escola Maria | 6 | 1 | 3 | 2 | 0 |
| 4 | Escola Stuart | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | Escola Leni | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 |
| 6 | Escola Marisa | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 7 | Escola Jorge | 3 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 8 | Escola Fabiano | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | Escola Marcos | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 10 | Escola Paulo | EJA | - | - | - | - |
| 11 | Escola Elisandro | 9 | 2 | 4 | 3 | 3 |
| 12 | Escola Daniel | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 13 | Escola Roseli | 4 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 14 | Escola Rodrigo | 6 | 1 | 2 | 3 | 0 |
| 15 | Escola Vilma | EJA | - | - | - | - |
| 16 | Escola Tomaz | 6 | 3 | 2 | 1 | 3 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após este mapeamento, retomei o contato com algumas escolas que oferecem Educação Física no período noturno. Algumas descartei de imediato, visto que ofereciam apenas a modalidade da EJA, fato que excluía a possibilidade de seus

²¹ Os nomes das escolas são fictícios. Optei por identificar as escolas com os nomes de professoras e professores que foram mais significantes na minha trajetória.

docentes participarem da pesquisa, considerando o objetivo da mesma. Percebi que algumas escolas não demonstraram interesse em colaborar, pois sequer disponibilizaram o contato de seu professor do noturno. Houve casos em que o contato do professor foi disponibilizado, porém o mesmo apenas ignorou a comunicação, que foi encaminhada via e-mail ou aplicativo WhatsApp. Em outros, o professor declinou do convite.

Houve um caso em que a direção da escola disponibilizou o contato do professor e, ao entrar em contato com esse professor, o mesmo colocou-se à disposição para colaborar, porém não quis gravar entrevista. O mesmo solicitou que eu enviasse as perguntas da entrevista para que ele respondesse por escrito, o que eu fiz, porém não recebi a devolutiva. Outro caso foi do professor que alegou falta de tempo para poder colaborar. Houve um professor que respondeu ao contato inicial, dizendo que em breve passaria sua disponibilidade de horários para colaborar, mas não retornou mais. Desse modo, não insisti com as alternativas as quais identifiquei certo desconforto dos docentes ou escolas em colaborar.

Assim, acabaram restando apenas dois professores que se disponibilizaram em colaborar, sem restrições. Sendo dois, o número de colaboradores que eu pretendia entrevistar, previstos no projeto original da pesquisa, pude me tranquilizar, pois cheguei a considerar a possibilidade de ter que reconfigurar a metodologia da investigação, dada a dificuldade em conseguir selecionar os colaboradores.

5.2 DA ESCUTA: AS ENTREVISTAS

“Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta, cancelou seu potencial de formação e de trans-formação.”

Jorge Larrosa

“Da perspectiva da interação, não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito “imparciais”. Existe apenas uma fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais.”

Rosa Maria Hessel Silveira

Realizei uma entrevista preliminar com um professor, o qual tive como colega em outra escola onde já atuei. A intenção foi implementar o procedimento da entrevista via plataforma *Google Meet*, lançando mão das perguntas elaboradas para o roteiro da entrevista. Expliquei a esse colega o real motivo dessa entrevista preliminar, e o mesmo colocou-se plenamente de acordo em colaborar nesse sentido. O referido professor já havia atuado com a Educação Física no Ensino Médio noturno por alguns anos, porém, no período em que realizei a entrevista, ele estava atuando no diurno com Ensino Fundamental. Essa experiência preliminar permitiu-me fazer alguns ajustes nas perguntas do roteiro da entrevista, levando em conta os objetivos propostos para a investigação. Também pude ter um olhar mais atento à operacionalização do processo de entrevista via plataforma digital, visto que identifiquei alguns detalhes que precisavam ser considerados ao realizar a entrevista através da referida plataforma. Os principais pontos em que identifiquei a necessidade de uma maior atenção foram a conexão de internet, o ambiente silencioso e a estratégia de problematização a partir das respostas dos entrevistados.

Iniciando efetivamente o processo das entrevistas, enviei por e-mail minha carta de apresentação, enquanto pesquisador da UFRGS, solicitando a anuência das escolas nas quais os professores colaboradores atuam, para oficializar o processo da pesquisa. Passados alguns dias, as direções de ambas escolas retornaram o e-mail, com o termo de anuência devidamente assinado e carimbado. Assim, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores colaboradores. Ambos retornaram de imediato o referido termo, devidamente assinado, oficializando a disposição em participar da pesquisa. Pude então agendar as entrevistas, coincidentemente para o período noturno, seguindo a disponibilidade de ambos colaboradores. A realização deu-se via plataforma *Google Meet*, com intervalo de 5 dias entre uma e outra.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos colaboradores para que fizessem a ratificação ou a retificação das informações, de acordo com suas interpretações. Assim, pude obter a validade interpretativa (Molina Neto, 1999) para as informações coletadas nas entrevistas. Os professores colaboradores sinalizaram o acordo com as transcrições das entrevistas, sem retificações.

Lembro que todo esse percurso foi sendo registrado detalhadamente em um Diário de Campo. Mesmo não sendo possível ir presencialmente ao campo, fui registrando as ideias que surgiam nas reuniões de orientação, as considerações dos

colegas nas reuniões do GEDAEF²², ideias a partir de leituras, contribuições de colegas professores da rede pública estadual com quem conversei, enfim, tudo que, de algum modo, pudesse ser útil ao desenvolvimento da pesquisa, foi registrado nesse artefato.

O Diário de Campo funcionou como um repositório de pistas que fui coligindo na caminhada acadêmica. Para além das peças preciosas encontradas nos dois anos de convivência no PPGCMH²³, nesse mesmo artefato, registrei e revisei diversas vezes memórias das aulas que presenciei, enquanto aluno especial, no PPGEDU, destaques de palestras assistidas, narrativas de colegas e de estudantes, e demais minúcias que me ajudaram na composição desta pesquisa. Entendo como pertinente o uso deste artefato, ainda que sua utilidade transcenda a temporalidade da pesquisa, pois essa dissertação se traduz na materialidade de uma formação que iniciou antes e vai continuar para além dos dois anos previstos para o curso de mestrado. É preciso seguir registrando as experiências.

²² Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física – ESEFID/UFRGS, ao qual pertenço desde 2018.

²³ Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEFID/UFRGS.

6. ÀS VEZES PARECIA... AS ANÁLISES

“Eu sei, é tudo sem sentido

Quero ter alguém com quem conversar

Alguém que depois

Não use o que eu disse contra mim”

Andrea Dória – Legião Urbana

Os sentidos atribuídos às palavras por quem as endereça nem sempre são os mesmos percebidos por quem as recebe. A importância de conversar com professores que atuam no Ensino Médio noturno está em trazer para o debate suas percepções acerca do que os move, do que encontram cotidianamente nas escolas e o quanto esses atravessamentos provocam ressignificações em suas docências. Nesse sentido, as interpretações possíveis acerca das representações de docência narradas pelos professores passam a ser situadas a partir do olhar do pesquisador, a partir do que lhe parece. Assim, reconhecendo a legitimidade das lutas empreendidas pelos docentes de um componente que nos últimos tempos vem sendo apagado da matriz curricular, sobretudo, no âmbito da escola pública noturna da rede estadual do RS, considero a episteme que conduz esta pesquisa ao defender o que evidenciam os professores. Suas narrativas carregam a resistência de quem muitas vezes ocupa o lugar dos fragilizados na relação saber-poder²⁴ e por isso precisam ser consideradas em favor da escola pública, em favor da Educação Física, em favor dos estudantes e em seu próprio favor.

Olhando para os objetivos elencados para este estudo, passo a apresentar as análises e interpretações que fiz das considerações trazidas pelos professores que colaboraram com/na pesquisa. O enlace entre trechos de documentos, excertos das entrevistas, memórias anotadas no Diário de Campo e ideias de autores que circulam no âmbito dos Estudos Culturais, ajudam na composição dos meus escritos e na tecitura da trama que compõe esta dissertação.

As análises estão colocadas em quatro seções. Ainda que tenha optado por separá-las, considerando as principais problematizações que cada uma propõe, entendo que elas dialogam entre si, pois há momentos em que alguns elementos transitam por mais de uma seção.

²⁴ Foucault, alicerçado em Nietzsche, afirma que o conhecimento é essencialmente político: saber e poder estão interligados; tanto o poder produz saberes quanto o saber põe a funcionar poderes vários. (GALLO, 2004, p. 91).

Na primeira seção, intitulada “A MIRADA DOS PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO”, proponho a discussão acerca da percepção dos professores colaboradores em relação à docência. Na segunda seção, intitulada “A FORMA ESCOLAR” problematizo os significados representados pelos docentes acerca dos tempos, espaços, materialidades, atividades, entre outros aspectos pertinentes à realidade da escola pública de Ensino Médio noturno, e os modos de condução das demandas cotidianas escolhidos por estes professores para desenvolverem suas docências. Na terceira seção, intitulada “UMA COISA ESTRANHA NA LDB: A FACULTATIVIDADE DA PRÁTICA”, trago o olhar dos professores acerca de como eles percebem a questão da facultatividade da prática da Educação Física, presente na LDB (BRASIL, 1996), e como é encaminhada essa questão a partir de suas realidades. O fechamento das análises se dá na quarta seção, intitulada “PEGANDO NA SAÍDA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS COLABORADORES”. Nessa seção, como o título explicita, apresento as considerações finais dos professores que colaboraram na investigação.

6.1 A MIRADA DOS PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO

Para que a distância que separa a produção de conhecimentos da docência em Educação Física possa ser reduzida, os produtos precisam estabelecer relações profícuas e visíveis com o cotidiano. O tempo e recursos gastos na produção de conhecimentos só terão sentido caso contribuam para minimizar os problemas e aperfeiçoar as boas práticas existentes. Afinal, a razão de ser da investigação é a produção de benefícios para todos. (NEIRA, 2012, p. 246)

A partir dessa consideração feita pelo professor Marcos Neira, penso que esta pesquisa só fará sentido se eu conseguir, minimamente, suturar os ditos, os silenciados, a literatura, os documentos e demais piruetas docentes cotidianas, em um tecido que funciona como pano de fundo para a artesanaria do professorado que resiste e (sobre)vive no(o) Ensino Médio noturno. As informações coletadas nas entrevistas, quando os professores posicionaram-se acerca de suas percepções e concepções de docência, e que me ajudaram a compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno em escolas da rede pública estadual no município de Canoas/RS, trazem à presença experiências, olhares, tentativas, equívocos e possibilidades de uma docência que busca, em meio à disputas, seu significado e seu modo de olhar para si, para o outro e para o mundo.

Nesse sentido, Traversini e Schäffer (2013) esclarecem que os relatos dos professores permitem traçar um painel amplo acerca da construção cotidiana da docência.

Como se conduz o professor de Educação Física no Ensino Médio noturno? Essa pergunta convida a uma série de reflexões e possibilidades. As especificidades do Ensino Médio noturno e da Educação Física, nesse contexto, colocam-se entre o que o professor entende que deveria ser feito e o que ele pode fazer. Suas percepções acerca da docência nascem em sua formação inicial e vão se reconfigurando permeadas por suas experiências no chão da escola. Segundo Frasson e Wittizorecki (2019), esse processo relacional atua na composição das identidades e da cultura que circulam na escola de Ensino Médio no noturno.

A escola [...] cria suas próprias regras e normas, e assim produz sua própria cultura, a partir das concessões, acordos e negociações compartilhados e construídos pelos sujeitos envolvidos. Os professores, bem como os estudantes e os demais funcionários, ao ingressarem nas escolas, passam a compartilhar e partilhar dos bens simbólicos produzidos e reproduzidos pelos sujeitos que compõem essa cultura escolar específica. (FRASSON; WITTIZORECKI, 2019, p. 10).

O imbricamento das demandas cotidianas que reverberam neste âmbito, constitui o cenário em que o professor elabora e coloca em funcionamento sua docência. Nesse sentido, parece realmente estar sendo ratificado o conceito de terceiro tempo para a docência que é empreendida no Ensino Médio noturno. Elementos específicos, tais como o terceiro turno de atividades, a aparente exaustão dos sujeitos, a descontinuidade na relação idade-série, a itinerância docente por mantenedoras, entre outros, são traços que compõem a identidade desse período.

Os professores que foram ouvidos nas entrevistas destacam que atuar no período noturno não foi uma escolha voluntária, mas uma necessidade. Ambos já atuavam nos outros dois turnos, um, inclusive, não apenas no segmento da educação, visto que o salário do magistério público estadual no RS vem sofrendo desvalorização há alguns anos. Ao serem questionados acerca do seu endereçamento à docência do noturno, suas narrativas evidenciaram que lecionar nesse período foi a única alternativa para se manterem na rede pública estadual de Educação do RS.

Como eu sou professor do município, a disponibilidade que eu tinha para atuar era no noturno. Eu tenho 40h no diurno pela prefeitura, aí me restou só o ensino noturno. (Professor Ayrton, excerto 1 da entrevista. 15/07/2021).

Foi quando eu tinha 20 horas no diurno com Ensino Fundamental, aí a CRE me chamou para dizer que eu tinha que passar a dar 40 horas/aula, que eu não poderia dar só 20h. Eles me disseram, depois eu descobri que não era verdade, mas eles me disseram que se eu não pegasse as 40h eu seria exonerado. Aí eu tive que fazer essas 20h. Como eu tinha que fazer 20h a mais, eu fui fazer essas 20h no noturno. (Professor Arthur, excerto 1 da entrevista. 20/07/2021).

Processo semelhante foi identificado na pesquisa desenvolvida por Barbosa, Oliveira e Awad (2016), citada na revisão de literatura desta dissertação. No referido estudo, os autores identificaram os principais motivos que levaram os professores de escolas públicas do município de Cascavel/PR a atuarem no Ensino Médio noturno.

Em 40% dos casos, o principal motivo que levou os professores a ministrarem aulas no período noturno, partiu do desejo de ampliar a renda financeira, outros 40% por preferirem trabalhar à noite e os 20% restantes informam que foi a falta de opção e de oportunidade em poder trabalhar em outro período. (BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016, p. 82).

Em que pese o caminho involuntário que conduziu os professores ao terceiro tempo de trabalho, eles evidenciam suas vontades de trazer à presença dos estudantes uma docência em Educação Física que consiga, minimamente, atender às necessidades e expectativas que entendem como adequadas. Para Larrosa e Rechia (2018), esse movimento de trazer o conhecimento à presença dos estudantes faz com que algo encarne e se encarne, por isso “[...] o professor é um elemento fundamental na construção dessa presença, ele também tem que estar presente.” (p. 350). “Essa é a arte do professor, uma arte cada vez mais difícil.” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 349), se considerarmos os grupos em desvantagem que circulam na escola noturna.

O contexto em que passam a estar inseridos os professores que atuam no Ensino Médio noturno, produz certo tipo de identidade que incide na composição da cultura do noturno. Nesse sentido, os professores destacam alguns aspectos que entendem pertinentes para serem considerados na elaboração e execução de suas docências.

Deveria ser uma Educação Física mais voltada à questão de oferecer oportunidades de recreação, distração, claro com objetivo da escola, que é repassar alguns conhecimentos na área da saúde, do bem estar, é isso que a gente tenta passar, fazer uma aula mais lúdica, uma aula mais acessível para esse público. A Educação Física entra muitas vezes como uma válvula de escape nesses conteúdos do noturno, Português, Matemática, Geografia, e a Educação Física é um momento que eles têm de desopilar um pouquinho essa questão do dia a dia. (Professor Ayrton, excerto 2 da entrevista. 15/07/2021).

Os alunos adoravam a Educação Física, como todos os alunos, eles tinham a Educação Física como uma válvula de escape. De descontração de um dia que eles trabalharam o dia inteiro e aquele momento de praticar um esporte, de fazer um alongamento, de fazer um aquecimento, ir praticar o esporte, seja futsal, o vôlei, o handebol, o basquete, era uma distração única para eles. Eles ficavam assim... era um momento de lazer e descontração eu via como uma válvula de escape. Eles ficavam ansiosos esperando e faziam com prazer. (Professor Arthur, excerto 2 da entrevista. 20/07/2021).

A ideia de uma Educação Física que possa oferecer momentos de lazer aos estudantes trabalhadores é outro aspecto que já havia surgido na revisão de literatura dessa dissertação. Em seu trabalho, Barbosa, Oliveira e Awad (2016) destacam que, para os estudantes ouvidos na sua pesquisa, a Educação Física é importante no Ensino Médio noturno “[...] pelo fato de proporcionar um momento de distração no fim dia, após uma rotina cansativa.” (BARBOSA; OLIVEIRA; AWAD, 2016, p. 83). Nessa direção, Carneiro (2006, p. 3) defende que “As aulas de Educação Física podem ser um momento de lazer para os alunos trabalhadores que não possuem outras opções;”. Contudo, Antunes e Ilha (2017, p. 13) destacam que “O grande desafio aos educadores consiste em mudar a cultura escolar da esportivização e da Educação Física como espaço de lazer e diversão sem conteúdo.”.

Ainda que não tenha sido a primeira opção dos professores atuar no Ensino Médio noturno, eles elaboram suas docências nesse âmbito considerando as características e especificidades do noturno. Como já evidenciado a partir da revisão de literatura, foi destacado pelos professores que a maioria dos estudantes são trabalhadores e chegam cansados na escola noturna. Alguns com atrasos na relação idade-série, outros já criando filhos, fazendo cursos técnicos durante o dia ou segregados por conta de problemas disciplinares.

No Ensino Médio noturno são jovens trabalhadores ou jovens que estão com defasagem no ensino idade-série e são um pessoal com mais dificuldades devido ao trabalho e outras questões. Muitas vezes são alunos que vêm do diurno por problemas de disciplina, aí eles são transferidos para o noturno. Então, o perfil dos alunos é de alunos trabalhadores ou que fazem cursos durante o dia. (Professor Ayrton, excerto 3 da entrevista. 15/07/2021).

As meninas, todas trabalhando no comércio. Os meninos, muitos, trabalhando em obras, de servente de pedreiro, sentindo a realidade da vida, precisando trabalhar e sabendo que agora eles precisavam melhorar o currículo para arrumar um emprego melhor. (Professor Arthur, excerto 3 da entrevista. 20/07/2021).

Então, são pessoas maduras, realmente são maduros e eles são inclusive dedicados, porque eles não têm mais aquela infância, eles estão no Ensino Médio sem ser adolescentes. São adultos no Ensino Médio. São jovens, são jovens no Ensino Médio. Já não são mais adolescentes. Seria normal serem

adolescentes no Ensino Médio. (Professor Arthur, excerto 4 da entrevista. 20/07/2021).

A percepção destes docentes acerca das identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2000), que circulam no noturno, surge como elemento significativo para elaboração e negociação da docência a ser empreendida nesse lugar. Ao considerarem a diversidade de obstáculos enfrentados pelos estudantes para estarem e manterem-se na escola, e também suas próprias dificuldades, os professores passam a configurar a cultura docente do noturno. Nesse sentido, Traversini e Schäffer (2013), esclarecem que “[...] o que fazem os professores constitui, junto a tantos outros aspectos, a identidade do Ensino Médio.” (TRAVERSINI; SCHÄFFER, 2013, p. 22). Assim, os modos docentes empreendidos no Ensino Médio noturno evidenciam a vontade de garantir uma abordagem deslocada daquela usual no período diurno.

É, realmente, há uma diferenciação. Questão assim de ter essa compreensão de dificuldade dos alunos e dos próprios professores também estarem mais cansados no período da noite. Então, há uma diferenciação do trabalho, mas tem alguns professores que não conseguem diferenciar o que é um aluno do dia, um jovem adolescente, do aluno da noite, e muitas vezes se vê uma repetição de aulas que são dadas no diurno e também no noturno. Existem dois tipos de professores. Existem professores que realmente fazem uma aula diferenciada na sua docência, levando em conta todos esses aspectos dos alunos, e outros professores que acham que estão no diurno, questão de avaliação, questões de conteúdo, de cobrança. (Professor Ayrton, excerto 4 da entrevista. 15/07/2021).

Como é uma escola estadual, a realidade da carência que eles tinham. Como era noturno, a realidade deles buscarem estar estudando para buscarem um lugar ao sol, e eles já estavam atrasados para isso, né. Eles queriam colocar no currículo deles “Ensino Médio”, para tentar um emprego melhor. Essa é a realidade. Muitos casados, com filhos, principalmente as meninas, 20, 22 anos, todas já com filhos. Mães solteiras. Uma realidade cruel do nosso Brasil. (Professor Arthur, excerto 5 da entrevista. 20/07/2021).

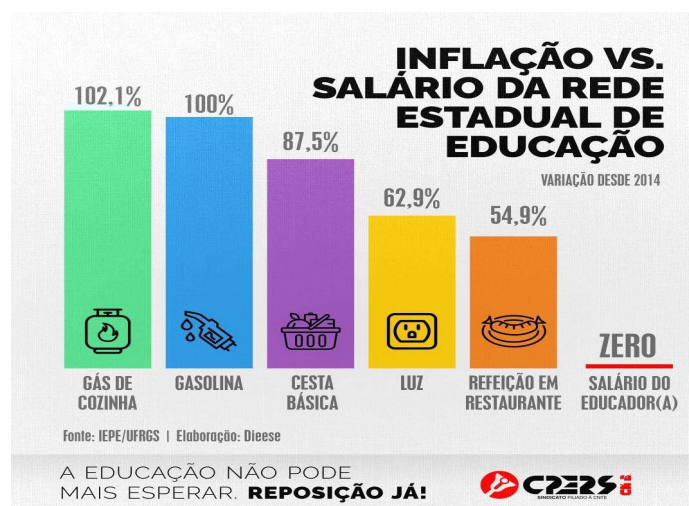
O fato de os professores considerarem estas peculiaridades dos estudantes do Ensino Médio noturno, na elaboração e empreendimento de suas docências, parece ter a ver com o que destacam Traversini e Schäffer (2013). As autoras defendem a necessidade de que os professores conheçam minimamente os estudantes que frequentam suas aulas. Assim, segundo elas, é possível saber o que pensam, o que sabem, o que aspiram e como compreendem a função da escola. Deste modo, torna-se possível perceber se está no horizonte dos estudantes a continuidade dos estudos e o ingresso em uma universidade ou não.

Eu agora estava dando uma aula pelo *Meet*, onde os meus alunos todos eram acima de 20 anos. Uma menina com 24 anos e com 3 filhos. Um de 8, um de 6 e um de 1 ano e 2 meses, e ela não está trabalhando agora. Mas ela quer se formar e fazer um técnico em enfermagem, é o sonho dela. E ela precisa, então, fazer o Ensino Médio para botar no currículo e arranjar emprego um pouco melhor, para ter um dinheiro, para pagar depois um curso técnico para ela. Nem a faculdade ela não está pensando. (Professor Arthur, excerto 6 da entrevista. 20/07/2021).

As características dos docentes do noturno ajudam na composição do cenário em que se articulam elementos significativos que atravessam e constituem a docência neste âmbito, ajudando a configurar a cultura do noturno. A exemplo dos estudantes, muitos professores chegam cansados à escola noturna, já no seu terceiro tempo de atuação. A desvalorização e precarização do professorado da rede pública estadual do RS, que em 2021 soma 7 anos sem nenhum reajuste nos salários, o que poderia minimizar as perdas impostas pela inflação do período, reforça as narrativas percebidas nas entrevistas.

A figura 1 a seguir, encontrada no perfil do Facebook do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), ilustra a magnitude da defasagem na remuneração do magistério público gaúcho e ajuda a entender a manifestação dos docentes entrevistados, esclarecendo o porquê de alguns professores serem empurrados para um terceiro tempo de trabalho no Ensino Médio noturno em escolas da rede pública estadual do RS.

Figura 1 – Comparativo inflação vs. Salário da rede estadual de educação.



Fonte: facebook.com/cpersoficial

São professores que, boa parte deles, tinha 60 horas. São professores que para ganhar um pouco mais eles trabalhavam manhã, tarde e noite. Já estavam no terceiro turno de trabalho, essa é a realidade dos professores

estaduais. Para ter um pouco mais de qualidade de vida, eles buscavam isso. Eles estavam ali com boa vontade, mas eu percebia que eles estavam sobrecarregados, já estavam cansados. Porque tu imaginas, tu não almoçar e não jantar com a família. Professores do noturno no Estadual são profissionais sobrecarregados. Claro que não dá para generalizar, mas eu posso dizer que uma grande parte dos professores vivia essa situação, de estar trabalhando sobrecarregados. (Professor Arthur, excerto 7 da entrevista. - 20/07/2021).

O diretor é um cara que tá matando no peito as dificuldades da escola, e as dificuldades pessoais dele, né. O salário do professor do Estado do RS é o mais baixo do Brasil. No período dos atrasos dos pagamentos foi bem complicado. Eu, particularmente, posso ser uma exceção, porque eu não atuo só como professor, mas eu vou te dizer que a realidade é realmente cruel. Para tu ter uma ideia, eu, ao longo desses anos, eu aprendi a fazer isso. Eu troco de roupa, mudo meu abrigo, levo uma roupa mais surrada, um tênis mais velho pra dar aula, para ir para essa realidade e não contrastar com o meu colega. Eu tento ir para a realidade dele. Porque eu vejo que o professor, ele tá com um sapatinho surrado, às vezes até furado, não é porque ele quer, mas é o que ele tem pra botar, e é como ele tem que viver, a roupa dele, tudo. Eu noto isso. Para não deixar o colega constrangido. Porque, senão, ele vai dizer: “pô, professor, o que que é isso?! O senhor tá todo arrumado sempre, que bacana...”. Eu tento, sabe, viver essa realidade. Fiz muito isso ao longo desses 15 anos, para não deixar alguns colegas constrangidos. (Professor Arthur, excerto 8 da entrevista. - 20/07/2021).

A questão da baixa remuneração dos professores da rede pública parece não ser exclusividade da rede estadual do RS. Em pesquisa desenvolvida por Barbosa, Oliveira e Awad (2016) junto a professores da rede pública do município de Cascavel/PR, que deu origem a um dos artigos citados na revisão de literatura desta dissertação, foi identificado que boa parte dos professores que atuam no Ensino Médio noturno o fazem com o objetivo de ampliar sua renda.

Nessa direção, Fonseca e Hesse (2020) destacam que a remuneração dos professores brasileiros se configura como sendo um dos aspectos mais significativos que fomentam a precarização e a intensificação das demandas exercidas pelos docentes das redes públicas. O excesso de trabalho ao qual se expõem muitos docentes que atuam no terceiro tempo da escola, acaba incidindo em problemas de saúde, itinerância por várias escolas, falta de tempo e recursos financeiros para investir na qualificação da sua formação, entre outros aspectos pauperizantes.

[...] a profissão docente segue sendo uma das poucas funções públicas a qual se permite a acumulação com outro cargo, o que denota representações problemáticas sobre essa profissão (pode ser considerada complemento de outra atividade profissional, em função dos baixos salários, não sendo a atividade principal do trabalhador) e favorece a exaustão de saúde do profissional e a baixa qualidade do trabalho, tendo-se em vista o excesso de horas trabalhadas, ocorrendo, possivelmente, em locais distintos (muitas vezes, inclusive, exerce-se a docência em redes de ensino diferentes). (FONSECA; HESSE, 2020, p. 6).

Outro aspecto que parece, de algum modo, impactar na docência do professor de Educação Física no Ensino Médio noturno, precisamente da rede pública do RS, é o apagamento da Educação Física enquanto componente curricular. Tal movimento, como já mencionado, foi estabelecido a partir da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a redação da Lei 9394/1996 – LDB – (BRASIL, 1996). Nessa reconfiguração normativa a Educação Física no Ensino Médio perde o *status* de componente curricular e passa a ser mencionada apenas como estudos e práticas.

Objetivamente em relação à Educação Física, esse movimento pavimentou o caminho para a redução da carga horária do componente, presente na matriz curricular da rede pública estadual do RS. Assim, o Governo do Estado do RS publicou no Diário Oficial do Estado, no dia 3 de dezembro de 2019, a Portaria nº 293 (Rio Grande do Sul, 2019), que deliberou, entre outras providências, sobre a organização curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de Educação. Nesse sentido, as turmas de Ensino Médio noturno passaram a ter uma redução drástica de carga horária das aulas de Educação Física.

A partir do início do ano letivo de 2020 as turmas de primeiros e segundos anos do Ensino Médio noturno tiveram uma redução de 50% das aulas de Educação Física que eram oferecidas e, para as turmas de terceiros anos, a Educação Física simplesmente deixou de existir. A figura 2, a seguir, ilustra a configuração da matriz curricular para o Ensino Médio noturno que foi (des)organizada pelo Governo do Estado do RS e que vigora no período da realização desta pesquisa.

Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Médio noturno.

Anexo III

Matriz Curricular do Ensino Médio (Noturno)

| Área do Conhecimento | Componente Curricular | Períodos Semanais | | |
|---|-------------------------------------|-------------------|--------|--------|
| | | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
| Linguagens e suas Tecnologias | Arte | 1 | 1 | 1 |
| | Educação Física | 1 | 1 | - |
| | Língua Estrangeira – Língua Inglesa | 1 | 1 | 1 |
| | Língua Estrangeira* | - | 1 | 1 |
| | Literatura | 1 | - | 1 |
| | Língua Portuguesa | 3 | 3 | 3 |
| Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 3 | 3 | 3 |
| Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Geografia | 2 | 2 | 1 |
| | História | 1 | 1 | 2 |
| | Filosofia | 1 | 1 | 1 |
| | Sociologia | 1 | 1 | 1 |
| | Ensino Religioso | 1 | - | - |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Biologia | 1 | 2 | 1 |
| | Física | 2 | 1 | 2 |
| | Química | 1 | 2 | 2 |
| Total de carga Horária | Semanal | 20 | 20 | 20 |
| | Anual | 800 | 800 | 800 |

Fonte: Diário Oficial do Estado do RS – 03/12/2019, p. 43.

Esse esvaziamento da Educação Física para o Ensino Médio noturno na rede pública estadual do RS impôs aos professores a necessidade de assumirem a docência de outras disciplinas, que igualmente passaram a ser apagadas da matriz curricular. Como a carga horária da Educação Física foi reduzida drasticamente, muitos professores ficaram com carga horária livre nas escolas. Diante disso, para não serem exonerados, os professores contratados tiveram que passar a ministrar aulas de Arte, Filosofia, Sociologia ou Ensino Religioso. Situação semelhante ocorreu com os professores nomeados, porém estes, por não poderem ser exonerados, quando não é possível ou não querem assumir outras disciplinas, passam a buscar realocação na disciplina de Educação Física em outras escolas em que haja professores contratados atuando. Esse movimento acaba por colocar os professores contratados em risco de exoneração, caso não encontrem realocação em outro componente ou outra escola.

A descaracterização da matriz curricular do Ensino Médio que impactou, sobremaneira, a Educação Física, entre outros componentes, vem na esteira das reformas neoliberais afirmadas na BNCC (BRASIL, 2018a). Para Veiga-Neto (2011, p. 38), a diferença mais significativa entre o liberalismo e o neoliberalismo é que “[...] enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercida sob a forma de competição.”, e por isso as instituições de ensino são os principais alvos do neoliberalismo. Laval (2019) considera que o neoliberalismo é uma política, uma estratégia, que visa modificar a sociedade e transformar o “humano”²⁵ em seus valores, incidindo nas relações de cada indivíduo consigo mesmo. Assim, cada sujeito passa a considerar-se um capital. Para o sociólogo francês, as políticas neoliberais visam estimular a competição e a concorrência entre os estudantes, através de testes e avaliações sistemáticas, e fazem também os professores competirem entre si.

Nesse sentido, parece haver uma disputa entre os professores nomeados e contratados que, por conta da redução dos períodos de Educação Física no Ensino Médio noturno, passam a buscar a garantia de empregabilidade. Os docentes consideram primeiramente atuar em sua disciplina de formação, e em um segundo

²⁵ Grifo do autor.

momento, em qualquer outro componente que lhe mantenha em uma escola onde seja possível assegurar o emprego.

Precisamente em relação aos professores colaboradores na pesquisa, o professor Ayrton, sendo nomeado e atuando em uma escola em que, além do Ensino Médio regular, simultaneamente oferta a modalidade da EJA no período noturno, pode manter-se em uma única escola lecionando Educação Física. Já o professor Arthur, sendo contratado, tem que completar sua carga horária em duas escolas e ministrar aulas em outros componentes, além da Educação Física. Ao serem questionados se atuam em outro componente no Ensino Médio noturno, os docentes esclareceram a questão da seguinte forma:

Não, neste momento não. Completo minha carga horária também na EJA. (Professor Ayrton, excerto 5 da entrevista. 15/07/2021).

Sim, Ensino Religioso e Filosofia. (Professor Arthur, excerto 9 da entrevista. 20/07/2021).

Esse apagamento da Educação Física no Ensino Médio noturno da rede pública estadual de Educação do RS, enquanto componente curricular, contribui para a reconfiguração da identidade docente, pois passa a ser comum encontrarmos professores de Educação Física assumindo outras disciplinas no Ensino Médio noturno. Louro (2014, p. 31) defende que “As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.”. Nesse sentido, esses docentes têm que se apropriar de outros estudos, outros conteúdos, outras relações com o conhecimento no sentido de planejar suas intervenções com o mínimo de qualidade para os estudantes. Assim, o professor de Educação Física passa a ser visto e significado de um modo deslocado daquele que sempre foi situado pelos estudantes e por seus pares. Esse movimento parece ter a ver com o que Hall (2000) esclarece ao problematizar a constituição das identidades culturais.

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2000, p. 7).

Tal movimento parece que contribui na composição da cultura da escola noturna, pois docentes de outras disciplinas, além da Educação Física, também atuam

em componentes diferentes da sua área de formação inicial. Nessa direção, a cultura encontrada no Ensino Médio noturno, atua na mediação, na produção e reprodução de modos de ser e de viver dos sujeitos que circulam nesse âmbito, incidindo nas relações de poder e disputas por legitimação dos significados representados. Para Silva (2020), a cultura é um jogo de poder, e nesse sentido a dinâmica cultural que envolve questões de significação, identidade e poder estão centralmente imbricadas. “A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla.” (SILVA, 2020, p. 133).

Outro elemento destacado pelos professores entrevistados foi a relação de confidencialidade, cumplicidade e respeito que os estudantes têm para com o professor de Educação Física que atua no Ensino Médio noturno. Essa percepção já havia sido destacada em artigo selecionado para a revisão de literatura desta dissertação. Barbosa, Oliveira e Awad (2016, p. 79), ao ouvirem os estudantes do Ensino Médio noturno, identificaram que “[...] 93,3% dos alunos possuem uma relação entre boa e ótima com os seus professores.”. Para muitos estudantes o professor de Educação Física é identificado no âmbito da escola como o docente com o qual há uma maior afinidade. Acerca dessa relação de significação para com os estudantes, os professores entrevistados trouxeram relatos que ajudam na compreensão da produção de suas identidades e na composição da cultura que é encontrada e identifica no/o Ensino Médio noturno. Ao serem questionados acerca de como são ou deveriam ser as aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno, os colaboradores referiram uma docência sensível à realidade vivida pelos estudantes.

É um espaço onde eles conversam mais, que eles têm mais contato com o professor de Educação Física, que eles falam mais, muitas vezes a gente se torna mais um ouvinte do que um professor dentro da aula de Educação Física da noite. Os problemas que acontecem durante o dia, que acontecem na família, muitas vezes é na Educação Física, com o professor de Educação Física, que eles conversam, como é o meu caso, né. A gente ouve mais do que um professor de sala de aula. (Professor Ayrton, excerto 6 da entrevista. - 15/07/2021).

Eu noto que os alunos do noturno, eles têm uma proximidade maior com o professor de Educação Física. Eu notava que muitas vezes eles não evadiam da escola em função de participar da Educação Física. Alguns me diziam: “Professor, eu tô mal, eu vou rodar, eu só tô vindo pra participar da Educação Física.” Eu, inclusive, num determinado tempo, comecei, ao fim de cada trimestre, a fazer uma reunião com cada turma. Cada um contribuía com um pouco e eu comprava salsichão, comprava pão, maionese, uns refrigerantes, e usava a minha aula de Educação Física para fazer uma descontração com

eles. Geralmente pegava o intervalo, e era muito bacana. Eu convidava outros professores, o professor de Matemática, o professor de Português, e eu comecei a notar, porque no noturno tem uma evasão muito grande, o cara tá trabalhando, eles vão desistindo ao longo do caminho, e esses eventos passaram a diminuir a evasão. Além da descontração da Educação Física, tinha um momento para eles ouvirem uma música. Aí eles viam que a professora de Matemática não era aquela carrasca, que ela era também um ser humano, que ela podia chegar ali, comer um salsichão com eles, e rir e brincar. E isso diminuiu a evasão, e a escola adotou isso como prática. Até hoje na minha escola atual se mantém essa cultura. E quem começou essa brincadeira de fazer um churrasquinho com os alunos no encerramento do trimestre fui eu. A evasão diminuiu bastante. (Professor Arthur, excerto 10 da entrevista. - 20/07/2021).

A aula de Educação Física é diferenciada do aspecto do currículo e essa questão do lúdico, deles terem mais espaço para conversar, para se expor, muitas vezes eles acabam fazendo essa troca nas aulas de Educação Física. (Professor Ayrton, excerto 7 da entrevista. - 15/07/2021).

Para além das políticas públicas ou ações institucionais que pudessem ser empreendidas com a intenção de reduzir os índices de evasão dos estudantes do Ensino Médio noturno, a escuta dos discentes, relatada pelo professor Ayrton, e os eventos promovidos pelo professor Arthur, são exemplos de movimentos que, segundo os professores, tiveram êxito na sustentação da presença dos estudantes na escola. Nessa direção, Freitas, Gutterres e Fonseca (2019) defendem que cabe ao professor mediar as relações e os conflitos que atravessam o cotidiano escolar, considerando a diversidade de identidades que coexistem nesse âmbito.

Dentro da escola, sobretudo, na escola pública, coexistem diversos sujeitos, cada um com sua bagagem cultural de experiências que o constituíram sujeito até aquele momento. Essa alteridade, na maioria dos casos, é desconhecida do grande grupo e, também, do professor, a quem cabe mediar as relações e os conflitos no ambiente escolar. (FREITAS; GUTTERRES; FONSECA, 2019, p. 40).

A partir dos eventos organizados pelo professor Arthur, que passaram a compor a cultura do Ensino Médio noturno na sua escola, os professores passaram a conhecer melhor os estudantes, que, por sua vez, se sentiam acolhidos e podiam experimentar momentos de trocas junto a seus pares e a professores de outros componentes. Nessa direção, Traversini e Schäffer (2013, p. 28) destacam que “Nesse processo de aproximação da escola com as aspirações do aluno é, também, necessário organizar e encontrar formas de convivência entre gerações: professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno.”.

A sensibilidade dos professores evidenciada nesses relatos demonstra um pouco dos matizes que compõem a docência em Educação Física no ensino Médio

noturno, configurando a cultura do noturno, pois como esclarece Silva (2020) não há diferença qualitativa entre a tradição erudita e a experiência vivida por qualquer grupo humano e o modo como resolve suas necessidades. Ao implementarem essas ações que conduzem os encaminhamentos possíveis e despertam o sentido de pertencimento ao grupo social da escola noturna, os professores parecem superar “[...] um dos desafios de exercer a docência na contemporaneidade: o desinteresse dos adolescentes e jovens pelo processo de escolarização.” (TRAVERSINI; SHÄFFER, 2013, p. 27). Nesse sentido, os modos como operam os professores além de estabelecer uma relação de significado para com os estudantes que frequentam a escola no terceiro tempo, também passam a identificar esses docentes.

6.2 A FORMA ESCOLAR

Na forma como arranja-se a escola, os tempos, os espaços e os materiais disponibilizados ao professor para que possa exercer a sua docência, são elementos importantes que, ao serem operados, com maior ou menor perícia e com intencionalidade, atribuem contornos à docência, ao mesmo tempo que inventam significados para tais artefatos. Partindo-se do conceito de “forma-escola” (RANCIÈRE, 1988), Neves, Bahia e Fabris (2020), esclarecem que o tempo, o espaço, os materiais, as atividades e os sujeitos da/na escola compõem uma atmosfera que remete à escola moderna, mesmo na Contemporaneidade. Nessa direção, Larrosa *et al.* (2017, p. 255) compreendem a escola como um dispositivo no sentido de ter “[...] um modo particular de dispor, compor, impor, opor e expor coisas heterogêneas [...]” e que busca desenvolver a separação entre tempos, espaços, matérias, atividades e sujeitos; elementos que identificam a forma-escola.

Para tentar compreender o modo como os professores colaboradores operam com esses elementos cotidianamente no Ensino Médio noturno, a problematização dessas questões foi contemplada no roteiro elaborado para as entrevistas. A primeira questão trazida foi acerca da percepção dos professores em relação aos tempos disponíveis para ministrarem suas aulas.

Considerando-se a reformulação da Matriz Curricular para o Ensino Médio noturno trazida na Portaria nº 293 (RIO GRANDE DO SUL, 2019), que foi imposta pelo Executivo estadual, os professores foram convidados a posicionarem-se acerca das suas percepções sobre os tempos disponíveis para a realização das aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno. Em suas respostas, os professores destacam a escassez de tempo para executar tudo o que gostariam em uma aula, e

a impossibilidade de atuar junto aos estudantes do terceiro ano, fato imposto pela atual configuração da matriz curricular das escolas de Ensino Médio noturno da rede pública estadual do RS.

Eu considero, por exemplo, que, na nova organização do noturno no Estado em que é um período semanal e os terceiros anos não têm Educação Física, eu acho que é um prejuízo nessa questão de tu oferecer essa atividade para eles. Um período realmente é muito pouco, e o terceiro ano, infelizmente, não tem. O terceiro ano reclama muito que não tem esse espaço, mas é uma coisa que a gente não tem como mudar, é uma lei que veio, a gente é obrigado a cumprir, mas é muito pouco. Eu considero que eles deveriam ter no mínimo 2 períodos semanais e os terceiros anos deveriam ter, também. (Professor Ayrton, excerto 8 da entrevista. - 15/07/2021).

O tempo realmente não é suficiente. Isso é uma coisa recente que reduziu os períodos de Educação Física e eu acho que isso é uma política só daqui do RS. Imagina, o Ensino Médio, onde a gente tem que dar uma aula voltada para o esporte, o aluno tem que estar ativo, praticando esporte, e tu tem só 45 minutos, 50 minutos, para fazer um aquecimento, para fazer um alongamento,...Até tu sair da sala, fazer chamada, chegar lá na quadra, preparar para os fundamentos, aí tu vai jogar, já terminou o período. (Professor Arthur, excerto 11 da entrevista. - 20/07/2021).

Na referida portaria, o secretário de Educação que ocupava a pasta na época, resolve que fica estabelecida, sem consulta prévia à comunidade escolar, a organização curricular dos ensinos fundamental e médio nas escolas da rede pública estadual do RS. Entretanto, o mesmo documento refere que, após as determinações elencadas na portaria, a comunidade escolar deve ser consultada para opinar acerca da nova organização do currículo imposto, porém, respeitando as orientações da SEDUC/RS. Nessa direção, cabe a interpretação de que a prerrogativa da gestão democrática presente no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988) fica desconsiderada.

Art. 206. 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 o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - **gestão democrática do ensino público, na forma da lei;**²⁶
 VII - garantia de padrão de qualidade;
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

²⁶ Grifos meus.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988).

Ao interditar o debate com a comunidade escolar do RS, antes de estabelecer uma reconfiguração drástica da matriz curricular para as escolas da rede pública estadual, determinando quais componentes são privilegiados e quais serão apagados da matriz curricular, o governo do Estado, que nesse momento histórico é ocupado por um segmento político-ideológico-econômico neoliberal, parece deixar claro que tipo de sujeitos quer que sejam formados nas escolas da rede de sua abrangência. Silva (2020), ao esclarecer acerca das teorias do currículo, destaca que:

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? (SILVA, 2020, p. 15).

A partir desse processo, parece estar maquiada uma pseudodemocracia, pois quando a Portaria 293 (RIO GRANDE DOS SUL, 2019) menciona a consulta às comunidades escolares, o processo de implementação das mudanças curriculares já está em curso e, ainda assim, as orientações da SEDUC/RS devem ser respeitadas, como por exemplo está explícito no parágrafo 2º do Artigo 22 da referida Portaria, que trata da implementação do Novo Ensino Médio. “§ 2º As escolas que implementarem a proposta do Novo Ensino Médio atenderão ao disposto nesta Portaria e definirão a Parte Diversificada do currículo, após consulta à comunidade escolar, resguardadas as orientações da Mantenedora.” (RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 40). Nessa direção, Bossle, F., Bossle, C., e Neira (2016, p. 126), nos lembram que “Para verem concretizado seu projeto de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino.”.

No que se refere aos espaços encontrados nas escolas onde atuam os professores colaboradores, ambos narram situações distintas. Ainda assim, é possível perceber-se a centralidade de uma docência em Educação Física tradicional, esportivista, recreativa e com nuances de discussões relativas à saúde, sendo ofertada aos estudantes do Ensino Médio noturno.

O professor Ayrton menciona ter uma condição confortável em sua escola no que se refere aos espaços disponíveis. Contudo, ele cita apenas a quadra esportiva, território historicamente ocupado pelo componente. Nesse sentido, sua narrativa

parece reforçar a perspectiva esportivista e, simultaneamente, silencia sobre a ocupação de demais espaços escolares, como pátio, biblioteca, laboratório de informática, sala de dança, sala de ginástica, sala de audiovisuais, auditório, sala de artes, etc. Esses espaços também poderiam ser ocupados, caso estivessem disponíveis, para tematizar conteúdos os quais o professor de Educação Física está legitimado a abordar em suas aulas.

A minha escola tem um espaço muito bom. Tem um ginásio com uma quadra coberta, tem um espaço bem amplo, então é bem tranquilo na minha situação.” (Professor Ayrton, excerto 9 da entrevista. - 15/07/2021).

Nessa direção, Neira e Nunes (2009, p. 2) corroboram a ideia de Giroux e McLaren (2004). Esses autores defendem que “há lugares que padronizam experiências, estruturas sociais e moldam a produção de significados e, em consequência, contribuem para sua reprodução e essencialidade. Parece que a escola cumpre com maestria esse papel.”.

Já o professor Arthur faz uma problematização pertinente acerca do planejamento de suas aulas em função dos espaços disponíveis. Ainda que, a exemplo do professor Ayrton, o professor Arthur não tenha considerado a ocupação dos demais espaços possíveis nas escolas e mantenha o foco da sua docência no esportivismo, ele refere a importância de adequar as práticas propostas aos estudantes do noturno de acordo com as estações climáticas do ano. Isso porque o inverno costuma ser rigoroso no RS e as condições precárias dos espaços disponíveis para as práticas esportivas acabam por dificultar, sobremaneira, a sua docência no noturno.

O espaço poderia ser muito melhor. Em uma escola em que eu atuei por 3 anos, tinha um ginásio. Esse ginásio a gente usava para o vôlei, para futsal, tinha uma quadrinha de vôlei bem pequena, adaptada, não era nenhuma quadra oficial, mas era um ginásio coberto ele era aberto nas laterais, mas era coberto. Então, isso, às vezes, impossibilitava a aula quando o inverno era muito intenso ou estava chovendo. No ano de 2019, eu dei aula em uma escola daquelas que eram técnicas, era uma escola que não tinha ginásio, só tinha um campo de futebol e duas quadras abertas na rua. Então, à noite, em alguns períodos do inverno, era inviável tu levar os alunos para congelar no sereno da rua. Então, a gente tinha que adaptar algumas aulas diferenciadas, em um ambiente mais coberto. Inclusive a prática dos esportes eu já adequava, de forma que no inverno se jogasse futebol, porque com as mãos não se conseguia jogar vôlei, nem basquete, nem handebol. Então, eu fazia uma atividade mais intensa, ficava mais fácil as brincadeiras com futebol ou futsal. Eu deixava para os períodos de Primavera e Outono para dar as outras aulas, ensinar os outros esportes. Eu já deixava no meu planejamento as

aulas da primavera e verão e as aulas que eu daria no inverno, o que eu poderia fazer, porque era limitado em função de ser na rua. Na outra escola a quadra é na rua é um espaço bem limitado. A escola tem só uma quadra na rua, em que o piso é muito precário, mas a gente se adapta, né. (Professor Arthur, excerto 12 da entrevista. - 20/07/2021).

Para o planejamento e desenvolvimento de suas intervenções, é importante que o professor compreenda a realidade na qual está imerso. Bossle, F., Bossle, C. e Neira (2016) explicam que o contexto social, em que prevalece a representação da cultura dominante, incide na docência do professor de Educação Física, muitas vezes silenciando as culturas encontradas nos territórios onde o docente atua.

O cotidiano do professor de educação física é permeado pela intensidade do contexto social de escolarização a que estamos submetidos, extremamente complexo e não raramente reprodutor do sistema e das culturas dominantes em detrimento da apropriação e potencialização das culturas particulares das comunidades onde realizamos nossas mediações. (BOSSLE, F.; BOSSLE, C.; NEIRA, 2016, p. 124).

Desse modo, as propostas apresentadas para os estudantes nas aulas representarão maior significado e o professor terá mais segurança na mediação de suas intervenções. Nessa direção, Neira e Nunes (2009), destacam que a apropriação docente acerca de seu contexto é necessária para evitar ações desconexas.

Ao analisar o ambiente escolar e comunitário e as possibilidades concretas para a vivência e tematização da prática corporal, o docente vai dispor de mais segurança em relação aos encaminhamentos didáticos necessários, permanecendo alerta às dificuldades que porventura ocorram. Só assim, será possível contornar aprendizagens distorcidas geradas por análises enviesadas. (NEIRA: NUNES, 2009, p. 35).

O professor Arthur menciona também uma situação que, segundo ele, é corriqueira nas escolas da rede estadual. A ação dos próprios professores no sentido de, minimamente, tentar melhorar os espaços da escola de modo a oferecerem um ambiente digno e adequado aos estudantes e, assim, poderem desenvolver suas docências em um espaço com um pouco mais de qualidade.

Mas tem as exceções. Na escola que eu estou atualmente a quadra é boa, mas tudo porque nós professores de Educação Física, quando abria uma verbinha, nós mesmos, nem mão de obra a gente não conseguiu, nós pintamos a quadra todinha de epóxi²⁷, nós fizemos todas as marcações, compramos fita. Isso acontece muito com o professor do Estado. (Professor Arthur, excerto 13 da entrevista. - 20/07/2021).

²⁷ Espécie de resina usada para revestir pisos industriais, estacionamentos, quadras esportivas, etc.

A partir dessa consideração do professor Arthur, parece que a precarização das estruturas físicas das escolas públicas do Estado do RS passa a estabelecer uma racionalidade que incide na produção da cultura da escola dessa rede. Nessa direção, a ação dos professores, no sentido de que eles mesmo precisam mobilizar, tempo, recursos e mão de obra para darem conta de uma demanda que cabe à mantenedora, passa a produzir um regime de verdade que naturaliza a ocorrência desse tipo de situação. Fabris, Dal’lagna e Silva (2018) destacam a importância de que seja mantido um olhar crítico sobre as verdades produzidas na Contemporaneidade.

[...] a cultura é produtora de “verdades” que necessitam ser examinadas criticamente, seja em seu processo de fabricação, seja em seus efeitos, problematiza-se um conjunto de pedagogias [...] que produzem modos de ser e de agir de docentes, bem como cada vez mais fazem parte das práticas contemporâneas. (FABRIS; DAL’LAGNA; SILVA, 2018, p. 9).

Nessa direção, Corazza e Silva (2003) destacam a importância de atentar-se para os efeitos que determinadas verdades produzem. Nessa relação estão implicadas articulações históricas e políticas, sendo necessário:

Buscar não a verdade, mas as relações de poder que possibilitam sua existência. Destacar não as condições lógicas e empíricas, mas as condições históricas e políticas de produção da verdade. Buscar descrever não a "verdade", mas os seus regimes. (CORAZZA; SILVA, 2003, p. 15).

Acerca dos materiais disponíveis para utilizarem em suas aulas, os professores têm uma percepção um pouco divergente, porém, que não parece configurar maiores problemas. Contudo, evidencia-se uma possível relação de poder intrínseca à cultura das escolas. O professor Ayrton refere não ter dificuldades em conseguir materiais. Talvez por ter desempenhado o papel de vice-diretor do noturno por 12 anos, na mesma escola onde atua, ele ainda exerça uma relação velada de poder junto à sua comunidade escolar, e isso lhe confira algum privilégio.

A questão dos materiais, para mim é tranquilo. A escola oferece todo tipo de material. Geralmente eu vejo o material que eu tenho e monto as minhas aulas de acordo com o material que eu tenho, mas é bem tranquilo. A escola disponibiliza bastante material e se falta alguma coisa, é só solicitar, que é comprado para nós. (Professor Ayrton, excerto 10 da entrevista. - 15/07/2021).

Nesse sentido, Neira (2016, p. 372) esclarece que “As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por falta de consenso, são sempre permeadas por relações de poder, algumas mais

visíveis que outras.”. Assim, o papel representado pelo professor Ayrton, enquanto compunha a equipe diretiva, esteve imbricado ao sistema cultural da escola e centralmente ligado às relações de poder. Desse modo, parece haver uma relação estreita entre representação e identidade. “É por meio da representação que a identidade (e a diferença) se vinculam aos sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. É mediante suas infinitas formas de inscrição que o outro é representado.” (NEIRA, 2016, p. 371). A vida na escola está centralmente ligada às estruturas sociais. De certo modo, tudo que acontece na escola é produto das relações que se dão nesse âmbito, como de resto, se dá na sociedade mais ampla.

Já o professor Arthur menciona algumas dificuldades. Ele esclarece que costuma, junto a seus pares, empreender ações que envolvem a comunidade, no sentido de conseguir uma melhor qualidade para os materiais usados em suas aulas.

O material era disponível, mas a vida útil dele era muito reduzida em função das condições precárias das quadras. Eu noto assim, que inclusive os materiais, as bolas que a gente usa, em função do piso ser precário nas escolas, essas bolas têm uma vida útil bem menor. Uma quadra de piso de cimento ralado, já bem velho. Essa é a realidade das quadras nas nossas escolas do Estado. Ainda bem que a sociedade ajuda, né. Quando a gente quis fazer uma quadrinha de vôlei, lá, eu consegui uns pneus usados, fui no ferro velho e consegui uns canos, fui numa ferragem, falei para o dono que eu era professor, que eu queria fazer os postes para colocar a rede de vôlei. Ele disse que quando rasgasse um saco de cimento, ele ia colocar no pneu e levar pronto na escola. Então, é a sociedade ajudando na nossa necessidade, e a gente faz isso do próprio bolso, às vezes, né. Essa é a nossa realidade. (Professor Arthur, excerto 14 da entrevista. - 20/07/2021).

As atuações dos professores, que estabelecem negociações no interior da cultura escolar do terceiro tempo, representam determinados significados que podem ser interpretados como a tentativa de defesa da legitimidade da Educação Física no currículo do Ensino Médio noturno. Ao serem solicitados para que falassem um pouco de como planejam suas aulas, selecionam os conteúdos a serem abordados e implementam a avaliação, os professores novamente ratificaram a perspectiva esportivista com um viés voltado para a saúde. Quanto à avaliação, ambos referiram a centralidade da participação dos estudantes nas aulas.

No meu planejamento eu tento seguir, no primeiro momento, o que manda o programa do planejamento da Educação Física. Como é o Ensino Médio, é mais voltado para o esporte. O que eu tenho que fazer no planejamento é que eu tenho que adequar a minha aula para planejar também eles aprenderem os fundamentos dos esportes, e eu procuro mostrar para o aluno a importância da atividade física para saúde. Eles saem conscientes disso.

Quando termina o ano, eles saem conscientes do quanto é importante. Infelizmente, às vezes, eles têm a consciência, mas não fazem, não praticam a atividade, mas já é o primeiro passo. As aulas são práticas na quadra. A avaliação é muito pela participação nas atividades, e o desenvolvimento de cada um, a partir da realidade deles, principalmente porque à noite tem os mais velhos, tem os bem mais velhos, que querem praticar o esporte, que querem aprender que querem se inserir no grupo, que querem socializar, que querem jogar, querem participar, querem adquirir aquele desenvolvimento motor. Eu observo isso na minha avaliação, se realmente o corpo deles conseguiu criar aquela coordenação motora e desenvolvimento motor para o esporte. (Professor Arthur, excerto 15 da entrevista. - 20/07/2021).

No planejamento eu uso bastante vídeo da internet. A gente vê, a gente pega o conteúdo que tá trabalhando e dá uma pesquisada na internet. Também alguns artigos escritos, algumas práticas dos colegas, e vídeos sobre aquele assunto que está sendo trabalhado. Algumas coisas mais específicas, em livros específicos. A gente trabalha em cima dos conteúdos mínimos, né, e planeja a aula de acordo com cada turma. Uma turma é diferente da outra. Então, tem turmas que a gente desenvolve mais a questão prática dos exercícios, dos esportes, outras turmas a gente desenvolve um pouquinho mais a questão da parte subjetiva da aula, que é a questão da saúde. Mas o planejamento é feito semanalmente, a gente planeja para semana e retoma, de acordo com que foi desenvolvido, dependendo, a gente coloca mais algumas coisas ou suprime algumas coisas, se tiver muito complicado. Na avaliação eu olho a participação. Quando exigem, por exemplo, a supervisão, a gente faz alguma avaliação teórica em cima daqueles conteúdos que a gente trabalha na aula. (Professor Ayrton, excerto 11 da entrevista. - 15/07/2021).

Diferente do que mostram alguns artigos presentes na revisão de literatura desta dissertação, os professores colaboradores parecem não fazerem uso de um planejamento que privilegie a participação dos estudantes nas propostas empreendidas nas suas aulas. Considerando-se a realidade vivida nas escolas da rede estadual de Educação do RS, em que os docentes enfrentam a escassez de tempo e recursos a serem investidos em formações e reuniões pedagógicas, os professores parecem empreender ações de acordo com suas possibilidades. A centralidade das práticas esportivas associadas ao viés da saúde e o modelo de avaliação a partir da participação dos estudantes nas aulas, são elementos que já haviam sido evidenciados na revisão de literatura dessa dissertação. Silva e Maciel (2009, p. 247), em estudo desenvolvido junto a professores da rede pública estadual que atuam no município de Florianópolis/SC, defendem que “O Ensino Médio noturno apresenta dificuldades administrativas e pedagógicas que devem ser investigadas”. Os autores destacam que as abordagens de ensino prevalentes naquela rede, a exemplo das narrativas dos professores Ayrton e Arthur, estão associadas principalmente à saúde e ao esporte.

Em relação à avaliação, Souza, Conceição e Frasson (2016) destacam o conceito de avaliação informal defendido por Freitas (2013). No método avaliativo informal, os critérios observados consideram a participação dos estudantes nas aulas. Esse método parece identificar-se com o processo avaliativo empreendido pelos professores colaboradores nesta pesquisa.

Na questão da avaliação, os critérios avaliativos dos professores dão-se na maioria das vezes pela participação, em que Freitas (2013) inclui como método informal, tendo como diferença que a avaliação formal é aplicada com técnicas palpáveis (provas, trabalhos). Para a avaliação informal, leva-se em conta os valores e as relações aluno/professor, aluno/aluno e professor/aluno. (SOUZA; CONCEIÇÃO; FRASSON, 2016, p. 30-31).

Os autores destacam ainda que a avaliação dos estudantes está diretamente relacionada à avaliação da própria docência. “Ao avaliar o aprendizado do aluno, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar.” (SOUZA; CONCEIÇÃO; FRASSON, 2016, p. 22). E trazem uma crítica a esse modelo avaliativo.

Portanto, de modo geral, percebe-se que há um descaso com a avaliação, não havendo grande importância para todos os professores. Pois, a maioria utiliza como critério somente a participação, deixando de avaliar todo o processo ensino-aprendizagem do estudante. (SOUZA; CONCEIÇÃO; FRASSON, 2016, p. 32).

Esse modo de pensar a Educação Física tendo como centralidade esporte, saúde e a avaliação pela mera participação dos estudantes, foi uma questão presente em diversos trabalhos da revisão de literatura dessa dissertação (CARNEIRO, 2006; SILVA; MACIEL, 2009; VARGAS; PEREIRA, 2012; SILVÉRIO *et al.*, 2012; COELHO; OLIVEIRA, 2013; SOUZA; CONCEIÇÃO; FRASSON, 2016). Do mesmo modo, a delimitação na abordagem dos elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física que são oferecidas aos estudantes do Ensino Médio noturno, em que, apenas o esporte e conceitos relativos à saúde são discutidos, distanciam-se do que os documentos que normatizam o Ensino Médio preconizam.

Cada conjunto de práticas da cultura corporal de movimento (danças, lutas, ginásticas, esportes e jogos) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de praticar e significar a cultura corporal de movimento é objeto de aprendizagem da área, a fim de proporcionar aos jovens incorporar a cultura corporal de movimento em seus projetos de vida de forma crítica e consciente. (BNCC – BRASIL, 2018a, p. 487).

Os conteúdos Ginástica, Esporte, Jogos, Lutas e Dança como saberes construídos pela humanidade podem ser palco de abordagem dos mais

diferentes temas: gênero, práticas corporais em espaços públicos, entre outros. (PCNEM – BRASIL, 2000, p. 229).

Contudo, o professor Arthur justifica a adoção do esporte como conteúdo central em suas aulas devido a sua percepção de que os estudantes não tiveram oportunidades suficientes de vivenciar os “esportes escolares”²⁸ – futsal, vôlei, handebol e basquete – no Ensino Fundamental. O professor entende que é necessário fazer um resgate desse conteúdo pois, segundo ele, a prática esportiva facilita a socialização e a inserção dos estudantes do noturno no grupo.

Na escola lá a gente tinha que começar da base, ensinar tudo. Eles não tinham. Isso é uma realidade cruel para as nossas escolas de Ensino Médio, né. É que a maioria dos alunos chega no Ensino Médio, sem ter um embasamento dos fundamentos dos esportes escolares. Então, tu começa o trimestre trabalhando forte os fundamentos, coisas que já eram pra eles saberem. Eles chegam defasados. Essa foi a primeira realidade, foi a primeira percepção que eu tive do noturno. Esses alunos vinham de uma realidade que eles tiveram muito pouca Educação Física, e eles não estavam preparados para ter uma aula de Educação Física para o Ensino Médio. Eu tinha que começar lá da base, como se estivessem no fundamental. (Professor Arthur, excerto 16 da entrevista. - 20/07/2021).

Para além de uma lista de conteúdos que devem ser abordados nas aulas, o currículo é composto por diversos elementos que atravessam o cotidiano na escola. Considerando-se a perspectiva a partir da qual pretende-se formar os sujeitos, é interessante que as práticas empreendidas estejam em acordo com a realidade dos estudantes, valorizando as culturas e as negociações estabelecidas no contexto da escola do terceiro tempo. Acerca das pedagogias que atravessam o currículo escolar e incidem na produção dos sujeitos, Camozzato (2016, p. 195) esclarece que “[...] as pedagogias que produzimos e colocamos em circulação estão implicadas nas ‘articulações’ ‘às condições e às exigências mutáveis das gerações que se sucedem na história’”. Nessa direção, a mesma autora destaca que:

[...] as pedagogias funcionam sobre uma realidade que se modifica e a qual elas tentam apreender. Nesse caso, as pedagogias, enquanto conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinados tipos de pessoas, são ajustáveis e moldáveis aos valores, necessidades e exigências de cada sociedade. (CAMOZZATO, 2016, P. 195).

É necessário superar a reprodução de práticas rasas, colonizadoras e deslocadas dos significados representados pelos sujeitos que circulam na escola do período noturno, pois no terceiro tempo a escola é outra. Do contrário, a vida na escola

²⁸ Grifos meus.

estará reforçando relações de subordinação e engessando a possibilidade de transformação da realidade dos estudantes e dos próprios docentes que interagem no âmbito escolar. Acerca do empreendimento de uma Educação Física escolar que possa contribuir para a transformação dos sujeitos, Bossle (2021) defende que:

Um corpo consciente não vai emergir de uma educação física pautada pela arbitrariedade na imposição de um conhecimento para o estudante. Mas em uma racionalidade problematizadora das próprias manifestações do corpo nas suas realidades e no desafio para assumir uma consciência sócio-política de seus corpos no tempo presente. Para que talvez possam reconhecer as suas experiências e culturas como parte dos conhecimentos, como parte do currículo e também como parte da instituição social indispensável que é a escola. (BOSSLE, 2021, documento eletrônico).

Quanto à percepção dos professores acerca de como as equipes pedagógicas e demais colegas se relacionam com a Educação Física no período noturno, os docentes entrevistados referem que mantém uma boa convivência a partir da própria valorização do seu trabalho. Outro ponto destacado, que, segundo os professores, contribui para que a Educação Física goze de um bom conceito no período noturno, é o fato de que os estudantes considerados “indisciplinados” costumam gostar de participar das aulas de Educação Física. Nesse sentido, as aulas deste componente passam a configurar uma espécie de “válvula de escape” para as tensões cotidianas da escola no noturno, situação que é bem gerenciada pelos professores do componente.

A relação é boa. É bem tranquilo. Porque, muitas vezes, a Educação Física é a “válvula de escape” da escola. Então, geralmente, a direção e os colegas tratam a Educação Física assim, são bem simpáticos com a Educação Física. Até porque a Educação Física não traz muitos problemas. Os alunos que nas outras disciplinas, que são assim “indisciplinados”, são aqueles alunos que gostam da Educação Física, então a gente não tem problemas, é bem tranquilo. (Professor Ayrton, excerto 12 da entrevista. - 15/07/2021).

A grande maioria das equipes pedagógicas valorizam a Educação Física do Ensino Médio noturno. Eles nos veem como colegas e cada um tem a sua atuação na sua área. Eu acredito que o professor também, o professor como profissional, ele se faz valorizar. Quando o profissional da Educação Física valoriza o seu próprio trabalho e mostra o valor do seu trabalho, a recíproca é verdadeira. A expectativa que os colegas ficam em relação ao trabalho do professor de Educação Física é uma expectativa boa em relação ao profissional, quando veem que o professor está fazendo um bom trabalho. Nós temos até que tomar cuidado para eles não se aproveitarem disso. Muitas vezes, no final de ano, os colegas já estão com toda a matéria dada, daí, quando tu vê, já tá com duas, três turmas dentro do ginásio. (Professor Arthur, excerto 17 da entrevista. - 20/07/2021).

Esses relatos dos professores parecem situar um modo de docência em que as suas práticas operam no sentido de evidenciar qualidade e legitimidade para que a presença da Educação Física no Ensino Médio noturno seja reconhecida, valorizada e respeitada. Nessa direção, “é preciso atentar para o que estamos a fazer, e a fazer repetidamente, pois, esse fazer ao mesmo tempo que nos revela, também nos constitui.” (BRODBECK; OLIVEIRA, 2018, p. 101), e constitui o outro.

O entendimento de que a cultura do noturno é diferenciada, de que os sujeitos que se relacionam no âmbito da escola noturna são constituídos e constituem outros modos de representarem suas identidades, que divergem dos que circulam pelas mesmas escolas no período diurno, parece estar reforçado no que refere o professor Ayrton ao descrever sua relação com os colegas professores de Educação Física do diurno. Segundo o professor Ayrton, sua relação com os colegas de componente que atuam no período diurno é tranquila e profissional. Contudo, eles não dispõem de um espaço para realizarem reuniões por área. A falta de um tempo para as trocas entre os professores, em que seria possível discutir algumas questões pedagógicas que pudessem aproximar seus modos docentes, no sentido de produzir uma identidade convergente para a Educação Física da escola e facilitar o trânsito dos estudantes entre turnos, quando necessário, parece ratificar a percepção de que a escola no noturno é outra escola.

É uma relação tranquila, é profissional. É muito difícil a gente se encontrar, porque eu só estou na escola à noite e os professores do dia não vão à noite. A gente se fala quando tem as reuniões da escola, mas não dá tempo para falar muito. A gente não tem um espaço de troca, a gente não tem um espaço pra fazer reunião de área, por exemplo. A gente se encontra é realmente quando tem alguma reunião no sábado. (Professor Ayrton, excerto 13 da entrevista. - 15/07/2021).

A falta de tempo para o diálogo, para a escuta, para o estudo, para a continuidade da formação, enfim, para pensar as demandas inerentes à docência, que estão além da atuação junto aos estudantes, é uma condição conhecida e que compõe às pautas de reivindicação da categoria do magistério público do estado do RS há muito tempo. A docência “Exige um tempo para cumprir suas responsabilidades que não se limita no período de regência de classe.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 14). Assim, parece que a realidade dos professores da rede estadual de educação do RS mantém-se distante do que preconiza a LDB (BRASIL,

1996) quando se refere ao tempo que deveria ser garantido para que os docentes pudessem se apropriar das demandas que atravessam suas práticas.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;²⁹

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Aparentemente não há perspectiva de melhora nesse cenário. Considerando-se o excesso de demandas burocráticas que têm sido endereçadas aos professores da rede estadual do RS, sobretudo, nesse tempo pandêmico, em que os docentes têm que planejar e ministrar duas aulas simultaneamente – presencial e remota – preencher uma série de planilhas de controle estatístico, entre outras atribuições, observa-se uma intensificação do trabalho docente.

6.3 UMA COISA ESTRANHA NA LDB: A FACULTATIVIDADE DA PRÁTICA

Como já mencionado na revisão de literatura desta dissertação, a questão da facultatividade da prática da Educação Física escolar vem aparecendo nos marcos legais há muito tempo. A cada momento histórico em que a redação das normativas é reconfigurada, fica evidenciada uma intencionalidade na condução dos sujeitos pela racionalidade demandada pelo segmento político, ideológico e econômico que ocupa o poder ocasionalmente. Nessa direção, a ideia reducionista que considera a Educação Física uma mera prática, descontextualizada e sem uma intencionalidade pedagógica no aprofundamento dos conhecimentos relativos ao corpo e a cultura em que esse corpo está imerso e produz, legitimou o senso comum que percebeu ao longo da história a presença desse componente no currículo como sendo prejudicial para alguns grupos de estudantes.

A partir das descrições trazidas pelos colaboradores desta pesquisa, quando foram interpelados acerca do entendimento da facultatividade da prática da Educação Física presente na LDB (BRASIL, 1996) e das reverberações desse trecho da lei na elaboração de suas docências, os professores evidenciaram uma certa desconsideração desse aspecto. Ambos disseram que sabem da existência dessa

²⁹ Grifos meus.

passagem na lei, porém demonstraram incertezas acerca dos critérios objetivos descritos no artigo 26, parágrafo 3º da LDB (BRASIL, 1996)³⁰. Essa desconsideração acerca dos critérios para a facultatividade da prática da Educação Física talvez esteja relacionada à quase inexistência de solicitações dos estudantes para se afastarem das aulas por conta da adequação a algum dos critérios descritos na lei.

Eu acho desnecessário. Porque, se o professor tem um bom trabalho, se é realmente um professor que está imbuído de uma proposta de estar ali, não como um conteúdo de Educação Física, mas como um instrumento para contribuir com o crescimento do aluno, boas práticas do aluno... Porque...o que se tem de facultativo...?, ...é a idade..., nenhum desses critérios atrapalham em participar. Mas até hoje, nas minhas aulas, eu não tive nenhuma solicitação. Todos os alunos que estão em sala de aula participam. (Professor Ayrton, excerto 14 da entrevista. 15/07/2021).

A facultatividade aparece, mas num percentual bem baixo. Poucos alunos levavam atestado ou porquê tinham que trabalhar e saíam mais tarde e não podiam fazer aquele horário da Educação Física...mas era raro. (Professor Arthur, excerto 18 da entrevista. 20/07/2021).

Na medida em que os critérios para a facultatividade da prática da Educação Física não parecem claros para os professores, tampouco são para os estudantes. Os docentes reconhecem a necessidade de uma abordagem diferenciada para atender os grupos de estudantes que poderiam solicitar a dispensa da prática da Educação Física, conforme preconiza a legislação. Contudo, para contemplar esses segmentos, os professores elaboram e empreendem uma docência que se pretende inclusiva e traga o sentido de pertencimento ao grupo para esses discentes. Ação essa, necessária, pois como destacam Silvério *et al.* (2012, p. 2) “Permitir que a educação física seja facultativa é o mesmo que impedir os alunos de um aperfeiçoamento sobre o seu próprio corpo e suas possibilidades.”. Pensando também em atender ao imperativo da atribuição de uma nota aos estudantes que, em tese, poderiam pleitear a solicitação de dispensa das aulas de Educação Física, os professores descrevem algumas possibilidades de ações que poderiam ser empreendidas nos casos dos estudantes que se adequam aos critérios da facultatividade da prática.

A primeira coisa que eu ia fazer é tentar conversar com ele, e demover ele dessa ideia, né. Tentar fazer participar da aula. A gente sabe que quanto mais idade a questão física é importante para a nossa qualidade de vida, né. Então, de repente, foi colocado na lei alguma coisa que não vai trazer benefício. (Professor Ayrton, excerto 15 da entrevista. 15/07/2021).

³⁰O artigo 26, parágrafo 3º da LDB (BRASIL, 1996) estabelece os critérios para a facultatividade da prática da Educação Física.

Alguns alunos traziam algumas patologias por serem mais velhos, então não podiam fazer aula, às vezes, em função da patologia. Aí a gente dava uma atividade para eles participarem de uma outra forma. Eles faziam atividades mais moderadas os que conseguiam fazer, né. Eles faziam alongamento, o que até ajudava eles nas patologias deles, e também um trabalho mais elaborado, para ter a nota de Educação Física, para poderem ser avaliados. Era uma avaliação não participativa, mas com entrega de trabalhos, mas mesmo assim, um percentual bem baixo. (Professor Arthur, excerto 19 da entrevista. 20/07/2021).

Quando os professores empreendem ações com o objetivo de encontrar outro modo de docência que não legitime a segregação aparente na LDB (BRASIL, 1996), no que se refere aos critérios que podem afastar os estudantes das aulas de Educação Física, eles dão as costas a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida. Tal ação é identificada por Traversini, Lockman e Goulart (2019) como sendo uma contraconduta. Nessa direção, as autoras esclarecem que a contraconduta é caracterizada por quatro dimensões: “[...] não aceita passivamente determinados modos de condução praticados, adquire uma conotação ativa, tem relação com o comum e pode ser compreendida como uma atitude crítica”. (TRAVERSINI; LOCKMANN; GOULART, 2019, p. 1574).

O único momento em que um dos colaboradores considerou que talvez fosse útil a dispensa dos estudantes das aulas de Educação Física foi no caso em que as aulas fossem oferecidas no turno inverso, como ocorre em algumas escolas. Nessa situação caberia à escola pensar em um modo de garantir aos estudantes trabalhadores o acesso às discussões relativas à cultura corporal.

Eu acho desnecessário, no contexto das minhas aulas, em que a Educação Física é no período de aula. Agora, se é no contraturno ou se é outro sistema, talvez seja necessário. Mas poderia ser retirado da LDB, porque, muitas vezes acaba retirando da aula algumas pessoas que têm a necessidade, né. (Professor Ayrton, excerto 16 da entrevista. 15/07/2021).

Durante o mapeamento das escolas da rede pública estadual do município de Canoas que oferecem Ensino Médio noturno, pude conversar com um professor de Educação Física, que está exercendo a função de supervisor no período noturno. Suas considerações foram anotadas no Diário de Campo. Esse professor destacou que em sua escola está sendo discutida a possibilidade de retirar o período de Educação Física do noturno e antecipá-lo para o vespertino, quando forem retomadas as atividades presenciais a pleno na escola. Segundo ele, antes da suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia, as aulas de Educação Física já ocorriam

no horário vespertino. Assim, um número maior de estudantes ia até a escola para participar das aulas de Educação Física e já ficavam para as aulas dos demais componentes no noturno. Segundo o professor supervisor, isso contribuía para aumentar a frequência dos estudantes no noturno. Quando questionei como a escola gerenciava a questão dos estudantes trabalhadores que não podiam estar na escola no horário vespertino para participarem das aulas de Educação Física, o professor respondeu apenas que esses alunos eram dispensados.

O supervisor do noturno disse que pretendem colocar a Educação Física no vespertino de novo. Antes da pandemia já era assim. Segundo ele, era melhor porque mais alunos iam para jogar na Educação Física e já ficavam para as aulas da noite. Perguntei como faziam com os alunos trabalhadores que não podiam chegar mais cedo. Ele disse que esses são dispensados porque têm direito. (Excerto do Diário de Campo – 20/05/2021).

Essa anotação no Diário de Campo, a partir do relato do professor supervisor, denota o quanto os conhecimentos relativos à cultura corporal ainda são desconsiderados por alguns atores da escola. Nesse sentido, parece que está ratificada a discussão realizada na revisão de literatura desta dissertação, quando da problematização acerca da facultatividade da prática da Educação Física. Em algumas escolas ainda está naturalizado o conceito de uma Educação Física que privilegia as práticas voltadas para os esportes hegemônicos, sendo percebida como sinônimo de exaustão física. Silvério *et al.* (2012, p. 7) destacam que “De acordo com os PCN’s todas as disciplinas são iguais em sua importância, e apenas a educação física tem sofrido essas alterações de horário, diminuindo a valorização dela como disciplina curricular.”. A confirmar-se a ideia do professor supervisor, de colocar o único período de Educação Física ainda restante apenas para as turmas dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio noturno, no horário vespertino, os estudantes dessas turmas, a exemplo do que já ocorre com seus colegas dos terceiros anos, não terão garantido o acesso aos conteúdos relativos à cultura corporal. Assim, esses estudantes ficarão alheios às interpretações dos significados das práticas corporais produzidas pelos estudantes trabalhadores e o modo como elas poderiam ser tematizadas. Nessa direção, a indagação apresentada por Barni e Schneider (2003) parece ser pertinente.

Será que aos alunos que trabalham, sejam aqueles que realizam atividades que requeiram mais esforço físico ou aqueles que dispensam pouca energia nas suas tarefas diárias, não tem direito a Educação Física eficiente, de modo que todos tenham condições de realizá-la e dela tirar proveitos tantos nos

aspectos físicos, mental, social e emocional? (BARNI; SCHNEIDER, 2003, p.5).

Considerando-se as interpretações possíveis acerca das intenções enunciadas no artigo 26, parágrafo 3º da LDB (BRASIL, 1996), em acordo com a perspectiva reducionista de Educação Física, encontrada na Portaria nº 293 (RIO GRANDE DO SUL, 2019), é imperativo que sejam empreendidas práticas que favoreçam os estudantes na apropriação de conhecimentos relativos à cultura corporal, bem como a defesa da presença da Educação Física na matriz curricular do Ensino Médio noturno. Para tanto, faz-se necessário colocar-se saberes em diálogo, no sentido de dar visibilidade às representações de Educação Física que têm sido postas em circulação, e privilegiando a interpretação dos significados defendidos pelos sujeitos do terceiro tempo escolar.

6.4 PEGANDO NA SAÍDA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DOS COLABORADORES.

Antes de encerrar cada entrevista, os professores colaboradores foram convidados a falar acerca do que gostariam de destacar referente ao tema desta pesquisa e que talvez não tivesse sido contemplado nas perguntas anteriores. Nesse momento, os professores destacaram um aspecto que de algum modo atravessou todas as suas narrativas acerca da docência em Educação Física no Ensino Médio noturno. Para além dos aspectos legais, técnicos, formativos e outros elementos que atravessam e compõem a docência, foi evidenciado por ambos a relevância da Educação Física enquanto área do conhecimento que influencia na formação humana dos estudantes e demais sujeitos que circulam, se relacionam e se constituem no período noturno em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do RS.

A Educação Física do noturno é uma ferramenta bem importante para o andamento da própria escola. É um espaço onde eles têm realmente, muitas vezes, para desopilar o dia a dia, a semana. Sair um pouco da rotina do quadro, rotina do livro, que a escola usa muito ainda. A Educação Física é um espaço que eles têm, gostam muito e valorizam muito. A gente sente que na Educação Física os alunos te respeitam como profissional, como professor, te respeitam e também te tratam como uma pessoa humana. Muitas vezes eles não tratam outros professores do mesmo jeito. Muitas vezes o outro professor é como um ser superior, que está lá para vigiar eles, para cobrar deles, e eles não têm essa visão do professor de Educação Física. Por isso, tem essa afinidade do professor de Educação Física com eles. Eles te enxergam como um professor diferenciado dentro da escola. E a Educação Física e o professor de Educação Física, têm uma grande importância nesse contexto da escola do noturno. No noturno o público é diferenciado, então a cobrança, os conteúdos, a avaliação têm que ser diferentes, a maneira de trabalhar é totalmente diferente, a linguagem é diferente, a tua postura é diferente em relação aos alunos. Então, essa é a

diferença do noturno para o diurno. (Professor Ayrton, excerto 17 da entrevista. - 15/07/2021).

A escola, a Educação Física, ela pode ser, principalmente à noite, também um local, um momento de descontração, onde as pessoas podem se sentir em casa, se sentirem bem, se sentirem acolhidas. (Professor Arthur, excerto 19 da entrevista. - 20/07/2021).

Ao convidar esses dois professores de Educação Física que atuam em escolas da rede pública estadual do RS para conversarmos acerca das suas percepções em relação aos atravessamentos que constituem as suas docências, foi possível perceber que eles revisitaram suas práticas. A cada pergunta formalizada, os professores pensaram em como planejam, executam e reconfiguram suas intervenções a partir de suas realidades e necessidades. Trouxeram memórias, refletiram sobre possibilidades e defenderam a legitimidade da presença da Educação Física no currículo, e de suas próprias presenças na escola de Ensino Médio noturno.

Considerando-se suas descrições do cotidiano escolar do noturno, foi possível compreender um pouco do cenário a partir do qual são constituídas as identidades desses docentes e da própria Educação Física. Para Nóvoa (1995), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção, de maneiras de ser e estar na profissão”. (NÓVOA, 1995, p. 16). Nesse sentido, as peculiaridades encontradas no terceiro tempo da escola, e que foram destacadas pelos professores, contribuem para a interpretação, tradução e compreensão da cultura do Ensino Médio noturno.

Tais elementos parecem incidir na constituição das identidades, à medida que estabelecem negociações e disputas, descentrando e hibridizando as representações dos significados colocados em circulação nesse âmbito. Nessa direção, Hall (2013, p. 347, tradução nossa) destaca que “A identidade surge como uma espécie de espaço não resolvido, ou como uma questão não resolvida naquele espaço, envolve vários discursos que se cruzam.”. Esse processo relacional é central na configuração da docência em Educação Física, sobretudo, na que é encontrada na escola de Ensino Médio noturno.

7 ...E DEPOIS DO COMEÇO O QUE VIER VAI COMEÇAR A SER O FIM: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos dois anos desde que iniciei o curso de mestrado na UFRGS, pude aprofundar leituras, estudos, escutas e diálogos que me auxiliaram na realização desta pesquisa. Tive o privilégio de assistir e participar de aulas, no PPGCMH e no PPGEDU, com professoras e professores que enriqueceram, sobremaneira, minha percepção acerca da docência, da escola, da Educação Física, enfim, da minha leitura de mundo, me ajudando a crescer como professor, como pesquisador e como ser humano.

Entendo que a conclusão desta pesquisa, de algum modo, celebra o ápice, até aqui, de uma jornada formativa escolar acadêmica profissional pessoal. Desde que me lembro, e antes dos registros na memória, tenho estado imerso em escolas, e a circulação por esse âmbito, já tendo assumido diversas identidades, me constituíram e me legitimaram para abordar o tema central desta pesquisa que tratou de como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS. Coloquei-me à escuta de professores que colaboram na composição da Educação, da escola e da Educação Física. Penso que minha trajetória, minhas relações profissionais, pessoais e acadêmicas, atribuíram-me legitimidade para problematizar os elementos que atravessam a docência e conseguir, ainda que conhecendo o campo, olhar para ele e, a partir das narrativas de colegas, encontrar novidades, aproximar evidências e teorias, ditos e silenciados. Assim foi possível a compreensão de como se constitui a docência, a partir das culturas e das identidades produzidas e permeada por marcos legais.

Empreendi uma investigação qualitativa, a partir do Estudos Culturais. Essa decisão permitiu-me realizar análises culturais, processo desafiador, mas que, entendo, fez mais sentido para a minha interpretação das informações coletadas, visto que a vida real que se passa no terceiro tempo da escola de Ensino Médio pôde ser problematizada. Desse modo, atuei na tecitura da trama que envolveu, além das contribuições dos professores colaboradores, escritos de autores e excertos de documentos. Objetivei a compreensão da composição da docência em Educação Física na etapa da educação básica que, nesse tempo, tem estado cercada de incertezas, como tem estado o Ensino Médio, sobretudo, em um período que historicamente tem sido relegado à margem, como é o noturno.

A revisão de literatura empreendida trouxe pistas importantes para pensar, não apenas questões metodológicas, mas também para a desconstrução de questões cristalizadas e naturalizadas no âmbito da Educação Física escolar, como a participação facultativa de estudantes trabalhadores nas aulas, a influência da mídia enquanto pedagogia cultural na produção das identidades e a consideração da escuta dos estudantes na elaboração de propostas de mediação das experiências de aprendizagem. Esse processo também trouxe elementos que foram articulados ao que referiram os professores colaboradores acerca da docência e ajudaram na interpretação dos significados percebidos durante o processo da pesquisa.

Ainda que tenha sido difícil o processo de encontrar colaboradores para as entrevistas, acabei sendo privilegiado, pois consegui contar com a colaboração de três³¹ colegas que realmente acreditam na Educação Física escolar, na escola pública e na relevância da atuação docente no período noturno. Esses professores entenderam a importância da proposta da pesquisa e a seriedade ética que envolveu todo o processo, colocando-se plenamente à disposição de colaborar no que estivesse ao seu alcance para o sucesso dessa empreitada.

A escuta dos colaboradores mostrou-se importante, pois assim foi possível trazer a voz de quem está cotidianamente enfrentando os desafios inerentes ao lugar. Dialogar com os colegas acerca das suas percepções da atuação profissional, além de uma experiência enriquecedora, foi importante também no sentido de compartilhar angústias e esperanças, considerando possibilidades e a necessidade de colocar em evidência a voz de quem usualmente está silenciado.

Chegando à conclusão desta pesquisa, cujo objetivo é compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS, compreendo que a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno é constituída por diversos atravessamentos. A percepção dos professores acerca das docências que empreendem está imbricada nas interpretações que fazem acerca da realidade cotidiana que vivenciam nas escolas. Os modos como os docentes encaminham práticas possíveis, considerando as identidades dos sujeitos com os quais se relacionam e os desafios enfrentados, compõem a cultura da escola do terceiro tempo.

³¹ Lembrando que fiz uma entrevista preliminar com um professor que já atuou no Ensino Médio noturno.

A forma como a escola noturna é organizada pode incidir nos modos docentes possíveis empreendidos pelos professores de Educação Física no terceiro tempo. Considerando-se os atravessamentos trazidos pela vida real, os docentes do noturno operam em uma perspectiva sensível às negociações e experiências que vivenciam nessa cultura. Ainda que algumas normatizações pareçam operar no sentido de fragilizar a Educação Física enquanto componente curricular, desconsiderando a relevância das discussões possíveis nas aulas, os docentes atuam na promoção de uma Educação Física que respeite as características dos sujeitos que acessam a escola de Ensino Médio noturno.

Isto posto, destaco que é preciso interpelar verdades preestabelecidas. A cultura do noturno precisa ser considerada, discutida e defendida, pois nesse âmbito encontram-se identidades divergentes, potencialidades e representações que colocam sob rasura modelos canônicos de comportamentos, de escola, de escolarização, de docência em Educação Física, de humanidades. Entendo que as interpretações descritas aqui merecem outros estudos a partir de outros olhares, no sentido de mobilizar outras interpretações e compreensões, aprofundando o que aqui foi discutido. Desse modo talvez seja possível superar paradigmas e atribuir à docência em Educação Física no Ensino Médio noturno a importância que ela merece.

REFERÊNCIAS

- ALLIAUD, A.; ANTELO, E. **Los Gajes del Oficio**: enseñanza, pedagogía y formación. 1ª ed. Buenos Aires: Aique, 2011.
- ANTUNES, F. R.; ILHA, F. R. S. Educação Física no Ensino Médio noturno: realidade, interesses e expectativas dos alunos. **Revista Di@logus**. Cruz Alta, v. 6, nº 1, p. 5-15, 2017.
- BARBOSA, L. M.; OLIVEIRA, R. P.; AWAD, H. Z. A. Educação Física no período noturno: A percepção de professores e alunos de colégios públicos da cidade de Cascavel/PR. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. Várzea Paulista, v. 15, n. 1, p. 77-85, 2016.
- BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. A Educação Física no Ensino Médio: Relevante ou irrelevante? **Instituto Catarinense de Pós-Graduação**. Florianópolis, ago. – dez. 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5456829-A-educacao-fisica-no-ensino-medio-relevante-ou-irrelevante.html>. Acesso em 02 de out. de 2021.
- BATISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**. Coimbra, nº spécial, p. 451-461, 2009.
- BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B.; NEIRA, M. G. Desafios para a docência na educação física escolar. In: BOSSLE, F.; WITTIZORECKI, E. S. **Didática(s) da educação física**: formação docente e cotidiano escolar. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2016.
- BOSSLE, F. "ler Paulo Freire me permitiu buscar uma Educação Física transformadora". **Correio do Povo**. Porto Alegre, 2 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/fabiano-bossle-ler-paulo-freire-me-permitiu-buscar-uma-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-transformadora-1.700351>. Acesso em 03 de out. 2021.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Maringá, v.1, n. 2, p. 2-19, 1989.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 191-A, p. 1, 5 de outubro de 1988. Seção 1.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 7760, 18 de abril de 1997a. Seção 1.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 18, 26 de julho de 2004. Seção 1.
- BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 4, 12 de dezembro de 2007. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [L4024 \(planalto.gov.br\)](http://L4024.planalto.gov.br) Acesso em: 28/02/2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 agosto de 1971a.

BRASIL. Lei nº 6.503/1977, de 13 de dezembro de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de dezembro de 1977.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 19539, 19 de outubro de 1982. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 13 de dezembro de 2001.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 2 de dezembro de 2003. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, p. 1, 7 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. p. 1, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de novembro de 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [BNCC_28mar.indb \(mec.gov.br\)](http://BNCC_28mar.indb(mec.gov.br)). Acesso em 02 de mai. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília: 26 de junho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, 8 de dezembro de 2004. Aplica do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 13, 7 de janeiro de 2005. Seção 1. Disponível em: [index.php \(mec.gov.br\)](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 195, p. 52, 13 de outubro de 2009. Seção 1.

BRASIL. Resolução nº 3 CNE/CEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 21, 22 de novembro de 2018b. Seção 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRODBECK, C. F.; OLIVEIRA, S. O imperativo da inovação e a produção da docência: modos de ser professor(a). *In*: FABRIS, E. T. H.; DAL'LGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: Articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 93 – 107.

CAMOZZATO, V. C.; COSTA, M. V. Vontade de pedagogia – pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n. 44, p. 22-44, jan./abr. 2013.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CAMOZZATO, V. C. Pedagogias para o século XXI: Gerenciamento das vidas e educação das novas gerações. *In*: CAMOZZATO, V. C.; CARVALHO, R. S.; ANDRADE, P. D. (org.) **Pedagogias Culturais: A arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Apris, 2016. p. 189 – 204.

CARNEIRO, E. B. **Representação Social de diretores de Escolas Públicas de Niterói sobre a inclusão da Educação Física no ensino médio noturno**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

CARNEIRO, E. B. Planejamento participativo nas aulas de Educação Física no ensino noturno: um relato de experiência. **EFDeportes**, Buenos Aires, nº. 98, p. 1-3, jul. 2006.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CASTELLANI FILHO, L. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 19, nº. 1, p. 20-33, set, 1997.

- COELHO, G. M.; OLIVEIRA, H. F. R. A Educação Física no Ensino Médio noturno e a promoção da saúde. **The FIEP Bulletin**. Belo Horizonte, v. 83, p. 1-7, 2013.
- CORAZZA, S. M.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, J. R. M. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (orgs.) **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85 – 116.
- COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000a. p. 13 - 36.
- COSTA, M. V. Novos Olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13 – 22.
- COSTA, M. V. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- CPERS/Sindicato. Inflação vs. Salário da Rede Estadual de Educação. **Facebook/cpersoficial**. Disponível em: <https://www.facebook.com/cpersoficial/photos/a.614050031949913/4225092980845582/> Acesso em 15 de ago. de 2021.
- DANTAS JÚNIOR, H. S. Esporte e Cinema: possibilidades pedagógicas para a Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, p. 67-78, set. 2012.
- DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- DARIDO, S. C. *et al.* Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Motriz**. Rio Claro, v. 5, n.2, p. 138-145, dez. 1999.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004.
- ESCOSTEGUY, A. C. D. Os Estudos Culturais. *In*: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (org.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.151-170.

- FABRIS, E. T. H.; DAL'LAGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (orgs.) **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: Articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- FONSECA, C. V.; HESSE, F. B. O trabalho docente no Rio Grande do Sul: investigações sobre uma categoria profissional em busca de afirmação social. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Porto Alegre, v.9, nº 2, p. 1 – 20, 2020.
- FONSECA, D. G.; MOLIN NETO, V.; SILVA, L. O. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, nº. 33, p. 161-178, jan./abr. 2018.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FRASSON, J. S.; WITTIZORECK, E. S. Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, nº. 57, p. 1 - 23, 2019.
- FREITAS, F. J. P.; GUTTERRES, B. R.; FONSECA, D. G. Excluídos da Educação Física Escolar: quem e por quê? Para pensar a aproximação das alteridades. **Didática Sistêmica**. Rio Grande, v. 21, n. 2, p. 36 - 44, 2019.
- FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GALLO, S. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79 – 97, jan/jun 2004.
- GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GOELLNER, S. V., *et al.*, Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física**. Maringá, v. 21, nº. 3, p. 381-410, 2010.
- GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S.; PASSOS, A. M. Novos rumos para o ensino noturno: como e por que fazer? *In*: **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.345-360, jul./set. 2005.

- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15 – 46, jul./dez. 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HALL, S. **Sin garantías**. 2ª ed. Quito: Editora Nacional, 2013.
- KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LARROSA, J. B. *et al.* Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. *In*: LARROSA, J. B. (org.) **Elogio da Escola**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 249 – 270.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, J. B.; RECHIA, K. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2018.
- LAVAL, C. O ataque estratégico do neoliberalismo à educação. **Blog da Boitempo**. São Paulo, 30 de setembro de 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/>. Acesso em 26 de set. 2021.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MALERBA, J. Entrevista com o Professor Boaventura de Sousa Santos. **Cadernos de Metodologia e Técnicas de Pesquisa**. Maringá, ano 7, nº 6, p. 9 – 34, 1995.
- MENDONÇA, C. C.; CAETANO, W. A. Visão dos alunos e gestores do Ensino Médio do período noturno sobre a disciplina de Educação Física. **Colloquium Vitae**. Presidente Prudente, v. 4, nº 12, p. 85 – 96, jul/dez. 2012.
- MENEGON, D., *et al.* Musculação na Educação Física escolar: uma experiência no Ensino Médio noturno. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 38, nº. 2, p. 171-178, 2016.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N.

- S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Sulina, 1999. p. 107 – 139.
- MORAES, A. L. C. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais**. São Leopoldo, v. 4, nº 7, p. 28 – 36, jan./jun. 2016.
- MOREIRA, A. F. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação**. Porto Alegre, v. 28, nº 1, p. 180-194, 2012.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109 - 129, jan./jun. 2017.
- NEIRA, M. G. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, nº 1, p. 241 - 257, jan./mar de 2012.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, nº. 3, p. 671 - 685, jul./set. 2011.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. 1ª ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.
- NEIRA, M. G. O Currículo de Educação Física e o Posicionamento dos Sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, nº. 22, p. 367 - 384, ago/dez. 2016.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: Silva, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7 – 38.
- NERY, V. E. Currículo como processo vivenciado na escola. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, nº 96, maio, p. 1 - 5, 2009. Disponível em: <https://profemarli.comunidades.net/curriculo-como-processo>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.
- NEVES, A. R.; BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H. F. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamento. **Revista Educação em Questão**, Natal, nº 58, p. 1-24, out./dez. 2020.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Ed., 1995.

- NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a Constituição da Identidade de Seus Sujeitos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.8, nº. 2, p. 55 – 77, 2008.
- OLIVEIRA, A. A. B. **Educação Física no Ensino Médio - período noturno**: um estudo participante. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. UNICAMP, Campinas, 1999.
- OLIVEIRA, A. A. B. A Educação Física no Ensino Médio – Período Noturno: Um Estudo Participante. **Movimento**. Porto Alegre, v. 6, nº 12, p.5 - 13, 2000.
- OLIVEIRA, A. A. B.; LISBOA, G. A educação física no ensino noturno das escolas públicas de Maringá. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá. v.11, n.1, p.157-165. 2000.
- PEREIRA, G. M. S.; MAZZOTTI, T. B. Representações Sociais da Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**. Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, jan./mar. 2008.
- RANCIÈRE, J. École, production, égalité. *In*: RANCIÈRE, J. L'école de la démocratie. Paris: Fundação Diderot/ Edições Horlieu, 1988.
- RIO GRANDE DO SUL. Portaria nº 293. **Diário Oficial do Estado do RS**. Porto Alegre, p. 43. 3 de dezembro de 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Documento Eletrônico. Porto Alegre, 2020. Disponível em <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/BaseCurricular> Acesso em 15 de outubro de 2021.
- ROCHA, E. A. C. 30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa. *In*: **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, jan./jun, 2008, p. 52 – 65.
- RODRIGUES, P. C. S. *et al.*, Evasão na aula de Educação Física do Ensino Médio noturno de uma escola municipal de Belo Horizonte. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, año 15, nº 145, jun. 2010.
- SACRISTÁN, J. G. Plano do Currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. *In*: SACRISTÁN, J. G.; PEREZ-GOMÉZ, A. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1 – 24, 2020.

- SCHIMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFSC, Florianópolis, 2014.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. S.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005
- SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: Darido S. C. Rangel I. C. A. (coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50 – 63.
- SILVA, F. N.; LIMA, E. R. S.; SILVA, L. L. S. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **Holos**, Natal, v. 3, p. 164 – 175, 2017.
- SILVA, R.; MACIEL, P. B. Características da Educação Física no Ensino Médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n. 2, abr./jun. p. 247 – 256, 2009.
- SILVA, S. A. P. S. A pesquisa qualitativa e Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 10, nº 1, p. 87-98, jan./jun. 1996.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. **Belo Horizonte**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117 – 138.
- SILVÉRIO, K. S. *et al.*, Ensino médio no período noturno: Um estudo da Educação Física como componente curricular. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, Año 17, nº 174, nov. 2012.
- SOUZA, C. A.; CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. A prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio noturno. **Biomotriz**. Cruz Alta, v.10, nº 2, p. 20 – 34, dez. 2016.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

- TAVARES, N. S. **A Construção Curricular da Escola “MÚLTIPLA”**: um olhar para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. 2017. Dissertação (mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K.; GOULART, L. B. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o Projeto Trajetórias Criativas. **E-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, 2019.
- TRAVERSINI, C. S.; PEREIRA, N. M. Práticas docentes e formação continuada na contemporaneidade. *In*: ROSSI, A. M. P. *et al.* (org.). **Ensino Médio: Docência, Identidade e Autoria**. Porto Alegre: Oikos, 2010. p. 17-23.
- TRAVERSINI, C. S.; SCHÄFFER, N. O. O que se faz no Ensino Médio na contemporaneidade? A construção cotidiana das práticas. *In*: SCHÄFFER, N. O.; TRAVERSINI, C. S.; TOUGUINHA, L. A. (org.). **A construção cotidiana da docência no Ensino Médio**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 21 - 32.
- SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117 – 138.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Bases Teórico-metodológicas Preliminares da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. **Caderno de Pesquisa Ritter dos Reis**. Porto Alegre, vol. 4, novembro, 2001.
- VARGAS, J. E. N.; PEREIRA, F. M. Objetivos da educação Física no Ensino Médio Noturno. **Biomotriz**, Cruz Alta v. 6, nº 1, p. 88 – 101, jun. 2012.
- VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, A. Governamentalidade, neoliberalismo e educação. *In*: BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema, ...** . 1ª ed. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2000. p. 37 - 69.
- WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: Silva, T. T. (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes. 2014. p. 7 – 72.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, nº 1, p. 32 - 48, jan.-abr. 2015.

WORTMANN, M. L. C. Análises Culturais: Um modo de lidar com histórias que interessam à Educação. *In*: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71 – 90.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
 MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Canoas, ____ de _____ de 2021.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como objetivo compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS.

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir a qualquer momento, se assim desejar.

São objetivos deste estudo:

Geral: Compreender como se constitui a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede pública estadual, no município de Canoas/RS.

Específicos:

Descrever e analisar como os professores percebem a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno;

Analisar as culturas presentes no Ensino Médio noturno e a constituição da docência do professor de Educação Física que atuam em escolas da rede pública estadual no município de Canoas/RS.

Discutir a facultatividade da prática de Educação Física presente na LDB (BRASIL, 1996), considerando suas reverberações na docência em Educação Física no Ensino Médio noturno, em escolas da rede estadual do município de Canoas/RS.

Procedimentos:

Participar de entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas através da plataforma Google Meet em horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de uma hora.

Estas entrevistas serão gravadas, transcritas e devolvidas para a ratificação ou retificação das informações coletadas, antes de serem analisadas e utilizadas como informação para a pesquisa.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFRGS, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24/02/2021, que orienta acerca dos procedimentos em qualquer etapa em ambiente virtual.

Em relação aos riscos e benefícios, considerando a Resolução 466/2012, Capítulo 5º do CEP/UFRGS, “toda a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas”, informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. No que concerne ao papel e à produtividade desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre a Educação Física no Ensino Médio noturno, no Rio Grande do Sul e no Brasil. Todo o material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Prof. Dr^a. Denise Grosso da Fonseca e após cinco anos será destruído.

Mesmo após aceitar participar desse estudo, você poderá desistir de continuar participando a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa prévia, apenas comunicando sua decisão à pesquisadora.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas pelo pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos colaboradores da pesquisa.

Caso os colaboradores da pesquisa entendam que alguma informação coletada não deva ser utilizada no estudo, eles poderão a qualquer momento comunicar sua decisão ao pesquisador.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Contatos:

Escola de Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750 – Jardim Botânico – Cep:90690 – 200 – Porto Alegre– RS.

LAPEX– Sala:210 – Fone:(51) 331675821

Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Grosso da Fonseca

E-mail: dgf.ez@terra.com.br

Mestrando: Francisco Jardel Paim de Freitas

E-mail: jardelfreitaz@gmail.com

Fone: (51) 98115-4727

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS – CEP/UFRGS

Av. Paula Gama, 110 – 7º andar

Cep: 90046 – 900, Porto Alegre – RS

Fone: (51) 3308 - 3629

Declaração de consentimento:

Eu _____, professor(a) da escola _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Canoas, ___/___/2021.

Assinatura do(a) colaborador(a) na pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PESQUISA: ENSINO MÉDIO NOTURNO: COMPOSIÇÕES DA DOCÊNCIA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA NO TERCEIRO TEMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Data da Entrevista: ___/___/___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da entrevista: _____ Entrevista nº: _____

Nome do(a) colaborador(a): _____

Tempo de docência: _____ Tempo de docência no Estado: _____

Tempo de docência na escola _____ Tempo de docência no EMn: _____

Regime de trabalho: _____ Regime de trabalho Educação Física no EMn: _____

2) FORMAÇÃO

Ano de conclusão da Graduação: _____ Universidade: _____

Possui Pós-graduação: () Não () Sim

Qual? _____

Ano de conclusão da Pós-Graduação: _____ Universidade: _____

3) DOCÊNCIA:

1. Como foi que você chegou a ser professor(a) de Educação Física do Ensino Médio noturno?

2. Você pode fazer uma descrição do EMn?

3. Você pode fazer uma descrição das características e peculiaridades da EF no EMn? Descreva a Educação Física no Ensino Médio noturno

(a. como ela acontece; b. quem são os alunos, como eles são, o que eles fazem, o que eles gostam; c. quais horários das aulas; d. que atividades você realiza com eles, quais eles preferem, quais eles não gostam; e. como é a disponibilidade dos alunos para participar das aulas;):

3. Como você entende a facultatividade da prática na EF do EMn?

4. Como você lida com a facultatividade da prática na EF do EMn?

5. Como você percebe a questão da facultatividade em relação à sua docência?
6. Como você percebe os *espaços* disponíveis para desenvolver suas aulas no noturno?
7. Como você percebe os *tempos* disponíveis para desenvolver suas aulas no noturno?
8. Como você percebe os *materiais* disponíveis para usar em suas aulas no noturno?
9. Como ocorre o *planejamento (conteúdos, metodologia, avaliação)* das aulas de Educação Física do noturno?
11. Onde você busca *inspiração* para planejar as aulas do noturno?
12. Como é a relação da equipe pedagógica com a Educação Física do noturno?
E com os outros professores (vocês se encontram – quando/como/quais assuntos tratam – o que você percebe que eles pensam da EF no EMn).
15. Gostaria de colocar mais alguma coisa que eu não tenha perguntado ou que você pensa que seja importante?