

Educação Física no Ensino Médio: Prática Pedagógica Concreta & ENEM



Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)

Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo

Assessor

Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira

Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL

Prof Dra Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)

Prof Dra Rosane Castilho (UEG)

Profa Dra Helenides Mendonça (PUC Goiás)

Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)

Prof Dr João Batista Cardoso (UFG - Catalão)

Prof Dr Luiz Carlos Santana (UNESP)

Profa Ms Margareth Leber Macedo (UFT)

Profa Dra Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Prof Dr Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)

Profa Dra Leila Bijos (UCB DF)

Prof Dr Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Profa Dra Telma do Nascimento Durães (UFG)

Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)

Prof Dra Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)

Profa. Dra. Elisângela Aparecida Perreira de Melo (UFT)

Maria do Perpétuo Socorro Sarmento Pereira

Educação Física no Ensino Médio: Prática Pedagógica Concreta & ENEM

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2017 -

Copyright © 2017 by Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira

Editora Espaço Acadêmico
Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15 Lote 22, Casa 2
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90

Contatos:
Prof. Gil Barreto - (62) 98106-1119 / 98513-0876
Larissa Pereira - (62) 98230-1212
(62) 3922-2276

Editoração e Capa: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

P436e Sarmiento Pereira, Maria do Perpétuo Socorro
Educação física no ensino médio : prática pedagógica concreta
& ENEM / Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira. – 1. ed. –
Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2017.
126 p.

Referências bibliográficas
ISBN: 978-85-69818-96-0

1. Educação física. 2. Educação física – ensino médio – prática
pedagógica. I. Título.

CDU 796:373.5

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por
qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores.
A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido
pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil
2017

“Uma nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas ideias com a prática, considerar as experiências dos docentes, bem como todo o conhecimento até então produzido. Descartar o que há de bom na prática pedagógica e simplesmente apresentar um novo modelo, parece mais um discurso político do que uma ação que visa mudanças reais na prática pedagógica.”

(ANTUNES & GEBRAN, 2010, p. 128)

Dedicatória

À minha mãe, porque tudo que sou hoje representa o seu empenho, o seu suor, a sua força de nunca desistir.
Às minhas filhas Yasmin e Ysa Maria, pois, por causa delas, conheci com toda certeza o maior, o melhor e o verdadeiro amor.
Ao meu companheiro Jairson - minha "quinta essência", pela presença constante e incentivadora em todos os momentos.



AGRADECIMENTOS

A importância deste momento traz consigo também a lembrança de pessoas que contribuíram ao longo de minha vida acadêmica e pessoal, não somente nesta jornada atual.

Agradeço a meus pais por terem feito o possível e o impossível para me oferecerem a oportunidade de estudar.

Agradeço também:

A todos os professores e professoras de minha graduação que não se limitaram à mera “transmissão do conhecimento”.

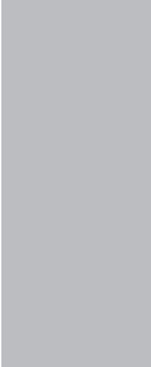
Ao meu orientador Professor Dr. João Valdinei, pelo apoio.

Aos meus colegas de mestrado, pelas belas trocas de experiências e nascimento de grandes amizades.

Ao Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira (UFPEL), Prof. Dr. José Maria Baldino (PUC Goiás) e a Profa. Dra. Patrícia de Araújo (UEPA) pelas essenciais contribuições.

A Deus, à Nossa Senhora e ao Nosso Senhor Jesus Cristo, pois sem eles nenhuma conquista seria possível.

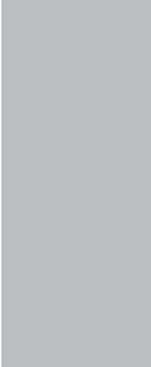
Enfim, agradeço a todas as pessoas do meu convívio que acreditaram em mim e contribuíram, mesmo que indiretamente, para a realização dessa conquista.



SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	9
APRESENTAÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E PERSPECTIVA	17
1.1 Ensino Médio no Brasil	17
1.2 Educação Física Escolar do Ensino Médio	22
1.3 ENEM: implicações na prática pedagógica concreta	28
2. CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	36
2.1 Prática Pedagógica	38
2.2 A Educação Física Escolar, o Docente e a Prática Pedagógica	40
3. CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	49
3.1 Sistematizações dos conteúdos da Educação Física.....	49
3.2 A hegemonia do esporte como conteúdo de ensino	55
4. RECURSOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	58

5.	PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	63
5.1	Planejamentos: Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?.....	64
5.2	Planejamentos da Educação Física escolar: o que tem sido? e o que pode ser?	67
5.3	Professores de Educação Física: – o porquê do planejar o ensino.....	72
6.	METODOLOGIA.....	76
6.1	Enfoques da investigação.....	76
6.2	Desenhos da investigação	77
6.3	Nível e modalidade da pesquisa	77
6.4	Populações	78
6.5	Amostras.....	78
6.6	Instrumentos de coleta de dados.....	79
6.7	Procedimentos de análise dos dados	79
7.	RESULTADOS	81
7.1	Concepções da Coordenação Pedagógica	82
7.2	Concepções dos Professores de Educação Física	89
7.3	Concepções dos alunos	99
	CONCLUSÃO	111
	RECOMENDAÇÕES.....	116
	REFERÊNCIAS.....	117



APRESENTAÇÃO

A prática pedagógica concreta é compreendida como a materialização do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contexto em que está inserida e aspectos da relação entre professores, alunos, conhecimentos, saberes, metodologias, entre inúmeras outras questões. Vários são os elementos que a constituem, estabelecendo inter-relações que proporcionam a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem. E, é por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e sujeitos – objetos que a prática pedagógica concreta se faz, refaz e se transforma continuamente.

O processo educativo e, conseqüentemente, a prática pedagógica concreta enquanto fenômeno histórico – social-político-econômico-cultural, – requerem olhares que sejam capazes de compreender, de maneira crítico-reflexiva, as complexidades que os constituem. Para que sejamos capazes de abarcar as inter-relações existentes, é necessário haver reflexões contínuas sobre todos os condicionantes, sem com isso desconsiderar suas inter-relações.

Nesse contexto, partindo da necessidade de transformar a prática pedagógica concreta da Educação Física Escolar, no ensino médio, é importante oportunizar aos alunos todos os conteúdos da disciplina, indo além do conteúdo esporte, que em muitos casos torna-se o único conteúdo. Desta forma, devemos ampliar as vivências da cultura corporal de movimento, com as danças, atividades rítmicas, lutas, ginásticas, práticas corporais alternativas, entre outras.

O que significa debruçarmos nossas análises acerca das matrizes de referência do ENEM e suas implicações para a prática pedagógica concreta? De maneira superficial, significa considerar a importância de refletirmos a respeito das políticas públicas educacionais, assim como a Educação Física Escolar e sua prática pedagógica concreta. E, Fensterseifer, *et al.*, (2011) nos leva a refletir, pois é um desafio pensar numa matriz de referência da Educação Física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes conceituais, valorativos e técnicos, não priorizando somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos.

A introdução da Educação Física nas escolas visualizou a inserção social, sua integração em todos os campos da atividade humana. Não se pode mais pensar em atividades físicas para a estética ou para a aquisição de corpos preparados para as batalhas entre povos, mas que contribuam para formação integral dos seres humanos. E a escola surge como uma peça importante dessa engrenagem.

Neste contexto, coloca-se a Educação Física escolar introduzida como componente curricular da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola através da LDB (Lei nº 9394/96) e inserida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, em 2009, fazendo parte da matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Segundo as Matrizes Curriculares do ENEM, o ensino da Educação Física deve desenvolver a competência de “compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade”.

Para isso, as matrizes estabelecem três habilidades:

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cenes-téticas. H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (BRASIL, 2000b)

Porém, nas últimas décadas, tem sido visível a matematização dos resultados das escolas públicas de ensino médio nos exames oficiais, através da implementação, pelos órgãos oficiais do Estado, de parâmetros curriculares, diretrizes nacionais e exames nacionais, objetivando introduzir modelos que priorizam competências e habilidades individuais, assim como fórmulas descontextualizadas de avaliação em grande escala. Considerando a existência do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, o professor não pode, simplesmente, negá-lo, mas precisa desenvolver estas matrizes em sua prática pedagógica concreta, de forma crítico-reflexiva, a fim de preparar o aluno, não somente para o exame, mas também para a vida em sociedade.

Este livro, então, teve o foco de pesquisar as práticas pedagógicas de Educação Física no ensino médio frente às matrizes de referência do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, com a delimitação na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Ribeiro de Souza, no Município de Tucuruí, Estado do Pará. O mesmo está fundamentado em capítulos que estabeleceram os aspectos teóricos e práticos para sua execução.

Para melhor desenvolvimento da temática, procuramos estabelecer a seguinte divisão no desenvolvimento do estudo:

No capítulo I, Educação Física escolar e Ensino Médio: contextos e perspectivas, buscou-se contextualizar o ensino médio no Brasil, a inserção da Educação Física Escolar no ensino médio e as implicações do ENEM na prática pedagógica do professor de Educação Física Escolar.

No capítulo II, Concepções de Prática Pedagógica de Educação Física, procurou-se conceituar e descrever a expressão “prática pedagógica” e discorrer sobre o entendimento que se tem dela. Também, fazer uma correlação entre a educação Física Escolar, o docente e a prática pedagógica.

No capítulo III, Conteúdos da Educação Física Escolar, abordamos a importância da sistematização dos conteúdos da Educação Física Escolar

– realidade e perspectivas de superação. Além de tratamos sobre a hegemonia do esporte como conteúdo de ensino e o entendimento conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos.

No capítulo IV, foi abordado o tema: recursos pedagógicos e materiais nas práticas pedagógicas, relatando a realidade das escolas públicas em geral e da escola investigada, onde essas questões, vão muito além da

aquisição ou não de recursos pedagógicos e materiais adequados ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina.

No capítulo V, planejamento de ensino na educação física escolar, se buscou caracterizar o ato de planejar, assim como sua importância, quando deixa de ser neutro e passa a ser a orientação para o planejamento do processo e ensino através da construção coletiva e ação crítico-reflexiva.

No capítulo VI, será exposta a metodologia utilizada: enfoque, desenho da investigação, nível e modalidade da pesquisa, população, amostra e instrumentos de coleta de dados.

No capítulo VII, será explicitado os resultados da pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos, professores e alunos, onde os dados coletados da entrevista e a observação com os participantes da pesquisa, foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo e confrontados por meio da análise das observações realizadas.

1

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ENSINO MÉDIO: CONTEXTO E PERSPECTIVA

1.1 Ensino Médio no Brasil

O ensino médio no Brasil surgiu com o objetivo de preparar o aluno para o ingresso no ensino superior. A natureza estritamente propedêutica e com oferta limitada perdurou até 1930, quando se instalou no País a necessidade de impulsionar o desenvolvimento nacional e, com ele, o início da oferta do ensino médio técnico, passando-se a serem ofertadas as duas modalidades de ensino médio.

O ensino médio no Brasil passou (e ainda vem passando) por muitas mudanças. Este nível de ensino, ainda hoje, busca sua identidade. Um ensino que teve seu início marcado pelo modelo das escolas jesuítas, as quais ofereciam um ensino destinado a preparar a elite local que pretendia ingressar no nível superior. A partir da reforma Francisco Campos, em 1930, iniciou-se a implantação do ensino médio profissionalizante, destinado às “classes menos favorecidas”, pois era visto como menos digno. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o Decreto nº 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos (MOEHLECKE, 2012).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, trazendo alterações importantes no nível de ensino em questão, afirmou-se o dever do Estado em fazer a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (art. 208, inciso II), indicando a intencionalidade de estendê-lo a toda a população e refletindo diretamente no processo de ampliação da oferta do ensino médio, posteriormente.

Após a promulgação da LDB nº 9394/96, o ensino médio passou a ser a última etapa da educação básica, com objetivos mais abrangentes (art. 35), englobando a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. A educação básica se organiza em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta perspectiva de organização de ensino, o ensino médio é a última etapa da educação básica, passando a ter mais disciplinas de formação geral e privilegiando os conhecimentos interdisciplinares. O currículo foi dividido em 3 grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, podendo as escolas proporem até 25% da grade curricular.

As DCNEM de 1998, dentro de um contexto de reforma do Estado, pretendiam diminuir a responsabilidade social do Estado e facilitar as parcerias com a iniciativa privada. Isso subordina a educação à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho, especialmente no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para este nível de ensino, percebido principalmente no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, se adequando ao mundo produtivo e suas instabilidades e demandando uma qualificação para a “vida”. Neste contexto, “[...] preparar para a vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (RAMOS, 2004, p. 39).

Entre as discussões sobre as DCNEM/1998 e DCNEM/2011, a Secretaria de Educação Básica - SEB, secretaria da qual o ensino médio faz parte, reuniu vários especialistas para realizar a revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, culminando com as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006. Em 2011, o Conselho Nacional de Educação - CNE – promulga parecer com as novas diretrizes

curriculares nacionais para o ensino médio (CNE/CEB nº 5/2011), as quais são apresentadas como uma atualização das diretrizes de 1998. Estas atualizações foram consideradas necessárias devido às diversas alterações na legislação referente à última etapa da educação básica, assim como às mudanças na própria sociedade e mundo do trabalho. Será que este nível de ensino finalmente alcançou sua identidade como previa a LDB? O que as atualizações das diretrizes curriculares (2011) trazem de novo para a organização do ensino médio? Moehlecke (2012).

As principais mudanças articuladas na DCNEM-2011 foram a aprovação da Lei nº 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da Lei nº 11.494/07, que garante o financiamento específico para esse nível de ensino por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. Mas como funciona o FUNDEB? É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Em meio às mudanças propostas pelas DCNEM - 2011, o que realmente trouxeram de novidade? A autora Moehlecke (2012, p. 53) faz a seguinte afirmação: o que “as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação”. E Moehlecke (2012) completa:

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – co-

mo a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da criação de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídos ao longo do ensino médio [...] um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas uma entre as várias formações possíveis. (MOEHLECKE, 2012, p. 55)

Diferentemente da era de implantação do ensino médio no Brasil, quando o ensino técnico era destinado para os mais pobres e o médio geral era privilégio da elite que pretendia seguir para o nível superior, as DCNEM - 2011 pregam que:

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, com múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio)

A partir da década de 1990, houve uma grande expansão do ensino médio, em relação ao número de alunos matriculados nas instituições de ensino. No entanto, o número de concluintes não foi proporcional ao quantitativo de matriculados, logo, estamos distantes da universalização do ensino médio no Brasil. Nesse cenário, de DCNEM-2011 e expansão das matrículas neste nível de ensino, surgem os programas de avaliações em grande escala, a exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, criado em 1998 pelo MEC. De acordo com o MEC (1998), o ENEM assumiria as seguintes funções:

- a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas;

- b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da escola;
- c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao nível superior.

Vale mencionar também o Plano Nacional da Educação - PNE, estabelecido na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com base no qual foram definidas diversas metas a serem atingidas no ensino médio até o ano de 2024. Entre elas há as contidas no art. 2º das diretrizes do PNE:

- I) erradicação do analfabetismo;
- II) universalização do atendimento escolar;
- III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV) melhoria da qualidade da educação;
- V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX) valorização dos (as) profissionais da educação;
- X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Apesar do ensino médio ter evoluído, desde a sua implantação, em 1930, até a criação das metas propostas pelo PNE (2014-2024), ainda estamos muito distantes de concretizar tais metas. Porém, o ensino médio continua seguindo seu curso, em meio a constantes mudanças legais e estruturais, que influenciam diretamente o ensino. Nesta perspectiva, Libâneo (2012) alerta que a história da estrutura e organização do ensino no Brasil reflete os períodos socioeconômicos pelos quais o país pas-

sou, sobretudo o panorama político de determinados períodos do país. O autor ressalta ainda que, na década de 1980, o país passava por um panorama socioeconômico neoconservador, com uma política de minimização do Estado. Na década de 90, esse modelo instalou-se e até hoje não foi superado.

Coincidentemente, na década de 90 iniciam-se as avaliações em larga escala, quando o Estado busca matematizar e estatizar os resultados do espaço escolar através de modelos de competências e habilidades, reduzidos ao treinamento e fórmulas descontextualizadas de metas avaliativas. Porém, os coletivos populares, embalados por um amplo movimento de afirmação, articularam o seu direito à escola, à conquista e ocupação de outros espaços, pressionando o Estado para incorporar os resultados de sua luta ao currículo oficial. Isso não significa que o Estado perdeu sua força controladora, mas que algo está mudando: a luta pela incorporação nos currículos de suas histórias e memórias dos diversos sujeitos (ARROYO, 2013). Qual a reação do Estado a estas mudanças?

Arroyo (2013) responde que a reação do Estado a tudo isso foi elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, reforçando dessa forma o caráter conteudista e cognitivista da educação escolar e retirando o poder da nova estratégia do coletivo popular, estratégia que une saberes, direito e escolarização.

1.2 Educação Física Escolar do Ensino Médio

Precisamos, primeiramente, compreender como a Educação Física inseriu-se no contexto escolar brasileiro. A Educação Física Escolar iniciou seu percurso através das escolas militares e sempre esteve associada às políticas educacionais adequadas à ideologia dominante da época. Inicialmente, a inserção da Educação Física como componente curricular “é evidenciada sob a forma de ginástica no ano de 1837 vindo a se tornar obrigatória em 1851 nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro)” (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 20).

Posteriormente, em 1882, Rui Barbosa propõe que a Educação Física se torne uma disciplina, a ser realizada no contra turno escolar. Em 1928, Fernando Azevedo sugere que as aulas sejam realizadas diariamente e com caráter obrigatório. Em 1937, torna-se componente curricular obrigatório nas escolas primárias e secundárias, de acordo com o artigo 131 da Constituição vigente na época. Nas décadas de 1940-1960, a obrigatoriedade da Educação Física escolar ficou por conta da LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nos cursos primários e secundários, nos quais a obrigatoriedade era somente até os 18 anos de idade.

Após a reforma educacional de 1971, ficou estabelecido que a Educação Física seria obrigatória em todos os níveis escolares, sendo facultativa ao aluno que estudasse no período noturno e trabalhasse mais de 6 horas diárias; tivesse mais de 30 anos de idade; estivesse prestando Serviço Militar; ou se estivesse fisicamente incapacitado (CASTELLANI FILHO, 1998).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório, igual às outras disciplinas (ao menos legalmente). Esta lei trouxe uma série de orientações relacionadas à estrutura didática, autonomia político-pedagógica das escolas, sistemas de ensino e à formação histórico-social-cidadã do aluno. Em relação ao ensino médio, a maior contribuição da LDB nº 9394/96 foi ter agregado este nível de ensino à educação básica, tornando-se etapa final da educação básica brasileira e tendo como suas finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a apresentação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posterior; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1999, p. 156)

No entanto, a nova LDB continua facultando o ensino da Educação Física para todos alunos do noturno e aos que estudem em qualquer turno e estejam nas seguintes condições: mulher com filho (a), pessoa que trabalha, prestando serviço militar e pessoas com mais de 30 anos. Entendo que a facultatividade da Educação Física, nas condições citadas anteriormente, é um retrocesso, pois o ensino da Educação Física deve ser democratizado a todos os alunos. Neste contexto, Souza Júnior resalta que:

Os conflitos não se acabaram e não se acabarão. Muitos continuam, alguns com vieses mais recentes, como são os casos da presença, facultatividade ou mesmo ausência da Educação Física e da diversidade e até antagonismos de propostas pedagógicas atuais e outros que acompanham toda a trajetória de luta, de conquista de reconhecimento, perfazendo a história deste componente curricular. (SOUZA JÚNIOR, 2009, p. 28)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – destacam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Educação Física com os alunos do Ensino Médio:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para a melhoria de suas aptidões físicas;
Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão;
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão;

- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista propostos em debates;
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, áreas de grande interesse social e mercado de trabalho promissor;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. (BRASIL, 1999, p. 164).

Mostrar também que no espaço escolar a “[...] Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura (BRASIL, 1999, p. 153). Assim, como respeitar e entender as diferenças corporais e de comportamento entre os indivíduos na vivência dos conteúdos da disciplina, seja através da dança, ginástica, luta, esporte, etc., pois “não só as regras, a técnica, a tática e o aprendizado desses conteúdos são o foco dos estudos, mas o contexto em que acontece sua prática” (DARIDO & RANGEL, 2005, p. 28).

O ano de 2016 marcou os 46 anos da eclosão do Movimento Crítico Renovador da Educação Física no Brasil, movimento que veio para questionar as bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas que serviam de base para as práticas pedagógicas dos profissionais da área, também denunciava que a disciplina Educação Física estava a serviço do sistema político dominante, não contribuindo na escola para a formação integral do aluno. Nesse contexto, Caparroz (2007, p. 28) considera que:

Esse movimento acabava por percorrer a história da área, observando sua entrada na escola, mas muito mais para reificá-la, ou seja, reinterpretá-la de forma a confirmar certos

pressupostos que tais análises apontavam, ou então para negá-la. (CAPARROZ, 2007, p. 28)

Caparroz (2007) afirma também que os estudiosos da área deram ênfase às influências externas macroestruturais sociais, políticas e econômicas, que influenciaram o perfil da Educação Física no transcorrer de sua história e que, de agora em diante, tudo que tinha sido considerado como cultura da Educação Física na escola, anteriormente, deveria ser negado e reconstruído em outras bases culturais e pedagógicas. Nessa perspectiva, não foram levados em consideração os conflitos de ordem interna e estrutural existentes, tais como: formação profissional, desenvolvimento das pesquisas da área, organização do trabalho pedagógico, condições de trabalho, investimentos públicos etc.

E agora? Precisamos superar os conflitos, do passado e do presente, para podermos evoluir em busca de uma prática pedagógica concreta que priorize a formação integral do aluno. Temos a seguinte situação: a Educação Física é legalmente componente curricular da educação básica. O que isso, porém, significa? Como integrar a disciplina ao currículo escolar? Estes são questionamentos pouco investigados pelos estudiosos da área e, quando realizados, são implantados/determinados pelas secretarias de governo (Federal, Estadual e Municipal) sem participação da comunidade escolar.

Em relação ao currículo escolar, Arroyo (2013) destaca que o currículo não se caracteriza apenas como território de disputas teóricas. Também disputam vez e voz nos currículos os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos, pois não pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas como sujeitos com experiências sociais e saberes que requerem ter vez no território dos currículos, porque os coletivos populares não lutam mais pela escolarização em si, agora a luta é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância.

A superação dos questionamentos citados anteriormente, assim como outros, pertinentes à Educação Física escolar depende também da superação da crítica pela crítica, partindo para proposições teórico-práticas que adentrem o espaço escolar e influenciam a prática pedagógica concreta.

A Educação Física escolar não avançará sem uma aproximação entre pesquisadores da área e professores do ensino médio, permitindo colocar ‘em teste’, em situações reais no âmbito escolar, determinadas produções do conhecimento pertinente à Educação Física escolar (BETTI, 2003).

E também, em contraposição às constantes críticas:

[...] parece importante destacar que, talvez, tenha chegado um momento bastante decisivo no campo da EF brasileira: evidenciar, de forma mais significativa, propostas que vêm “dando certo”, experiências bem-sucedidas de intervenção pedagógica na EF escolar. (REZER, 2007, p. 39)

Para que estas experiências bem-sucedidas sejam evidenciadas e tornem-se cada vez mais constantes no espaço escolar, temos muitos desafios a enfrentar, assim como planos a traçar em busca da evolução da Educação Física no ensino médio. González (2006) nos coloca que este desafio se divide em três planos. O primeiro plano consiste em juntar esforços coletivos, condições melhores para a educação, melhoria da infraestrutura, melhores salários, ambientes e tempo para estudar e trabalhar coletivamente na escola. O segundo plano se concretiza na necessidade de construir nossa identidade profissional atrelada à escola, o que significa levar a sério esta instituição como parte do projeto profissional, entendê-la e comprometer-se com sua função social. O terceiro plano consiste em levar a sério a disciplina Educação Física, convertendo-a realmente em um componente curricular, em que necessariamente passaria pela responsabilidade de ensinar e permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento.

Silva Filho (2010, p. 4) acrescenta que também a:

[...] falta de entendimento por parte do professor de Educação Física sobre a especificidade de seu componente curricular em relação às finalidades educacionais estabelecidas por lei, a falta de clareza no planejamento escolar no que concerne ao sequenciamento de conteúdos, a carência de conhecimentos sobre os próprios conteúdos e a desvalorização da Educação Física por parte de professores e alunos

são alguns dos problemas verificados na Educação Física no ensino médio.

É importante que a Educação Física escolar busque superar os desafios que impedem sua evolução no contexto escolar, permitindo em sua prática pedagógica espaço para as experiências motoras que os alunos trazem, assim como o contexto social no qual estão inseridos, possibilitando a vivência da cultura corporal de movimento, em todos os seus aspectos. Para que isso aconteça, é preciso haver um planejamento participativo e um diálogo efetivo entre: professor-equipe pedagógica, professor-professor da escola e professor – aluno, pois assim os alunos entenderão a importância dessas vivências e participarão ativamente das aulas. Assim, estaremos ampliando o universo das práticas, como as danças, lutas, diferentes esportes, não somente os esportes em evidência, possibilitando ao aluno amplo conhecimento da cultura corporal de movimento (DARIDO & LADEIRA, 2003). Não podemos esquecer as responsabilidades do Estado para com a evolução da Educação Física no espaço escolar, tendo este a obrigação de propiciar capacitação profissional contínua, estrutura física adequada, repasse financeiro adequado às unidades escolares etc.

1.3 ENEM: implicações na prática pedagógica concreta

Na LDB (9394/96), há a intencionalidade da constituição de uma avaliação externa que pudesse mensurar a qualidade da educação do país, em seu artigo 9º, inciso VI, relatando que é incumbência da união “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 4).

A partir da Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, foi normatizada a avaliação nacional do Ensino Médio. Assim, em 1998, o MEC implantou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que, a princípio, se destinava unicamente à avaliação da qualidade do ensino, para posterior intervenção, objetivando a melhoria do ensino ofertado. A popularização do exame aumentou em 2004, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e condicionou a con-

cessão de bolsas em Instituições de Ensino (IES) privadas à nota obtida no Exame. Logo em seguida, em 2005, o exame alcançou a marca de 2,2 milhões de estudantes participantes. A cada ano o número de inscritos supera o ano anterior e, em 2016, atingiu os 8,647 milhões de alunos participantes no exame. As questões são elaboradas tendo como proposta a resolução de situações-problema:

As situações-problema são estruturadas de tal forma a provocar momentaneamente um conflito cognitivo nos participantes que os impulsiona a agir, pois precisam mobilizar conhecimentos anteriores construídos e reorganizá-los para enfrentar o desafio proposto. (BRASIL, 2007 p. 53)

Ramalho e Núñez (2009) esclarecem que o ENEM foi:

[...] concebido, inicialmente, como um teste optativo e aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM constrói sua trajetória marcada por contradições inerentes a uma nova e importante experiência, de grande proporção e de nível nacional, batendo recordes de inscrição e participação nos anos de 2009 e 2010. Tornou-se, portanto, o principal instrumento de avaliação da Implantação da Reforma nas escolas públicas e privadas, sinalizando para o MEC as diferenças entre redes e revelando as deficiências a serem superadas. (RAMALHO; NÚÑEZ, 2009, p. 8)

Desde a normatização do ENEM, o número de matriculados aumentou a cada ano. Este fato pode ser atribuído às oportunidades criadas para os participantes, pois o exame tornou-se a única porta de acesso ao ensino superior, sendo abandonada a concepção inicial atribuída ao exame na sua implantação. Em 1998, o número de inscritos era de 157.211, já, no ano da reformulação do ENEM (2009), a quantidade passou para 4.148.721. No ano de 2015, foram 7.746.057 inscritos, sendo 369.286 inscritos no Estado do Pará. O ENEM 2016 teve 8.647 milhões de inscritos, o segundo maior número, perdendo apenas para o ano de 2014, quando teve 9,4 milhões de alunos se inscreveram.

Nesse contexto, em que a política de avaliações em larga escala está consolidada, Arroyo (2013) acredita que:

[...] As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. (ARROYO, 2013, p. 25-28)

Em meio às contradições da consolidação dessa política de avaliação, ocorre a inclusão da Educação Física, em 2009, no ENEM. Nessa perspectiva, ficamos diante de uma situação ambígua, na qual, a princípio, aponta-se a valorização da disciplina que, por sua vez, passou a fazer parte de um exame nacional e que traz arraigada a ela um histórico ligado ao “saber fazer”, apenas. Desta forma, Fensterseifer (2011) alerta que a Educação Física corre riscos – assim como os demais componentes curriculares – ao ser avaliada nesse exame, que é indutivo, de ficar do tamanho do ENEM, ou seja, não podemos transformar as aulas de Educação Física, no espaço escolar, em um espaço somente de efetivação das matrizes curriculares do ENEM, pois, assim, estaremos perdendo nossa principal característica, que é o estudo da cultura corporal de movimento.

As matrizes de referências do ENEM que dizem respeito à Educação Física estão condizentes com os objetos de estudos da Educação Física escolar. No entanto, essas matrizes não avançam no sentido de aprofundar as competências e habilidades que o leque de conteúdos desta disciplina pode oferecer. Diante desse cenário, Fersntenseifer, *et al.* (2011) afirma que, nas avaliações de larga escala, como o ENEM, a falta de aprofundamento das competências e habilidades dos conteúdos relevantes da Educação Física pode tornar os resultados dessa prova passíveis de mascaramento da realidade, pois:

O conhecimento em Educação Física, portanto, possui natureza complexa e ambivalente, sendo ligado ao corpo, ao se movimentar humano, vivificado no interior de uma dada cultura e sociedade, mas também ligado a um conhecimento sistematizado, proveniente da experiência social, pensada e

analisada, referente ao próprio corpo e ao próprio movimentar-se humano. Assumir esta interface complexa nos interstícios do corpo permite a EF ser assumida como ponto específico, que comporta uma tradição que até então valorizou o saber fazer em detrimento ao saber pensar. Mas, que por sua especificidade, não pode abandonar o saber fazer, assumindo o saber pensar discursivo como sua única centralidade. (FERSTENSEIFER, *et al.*, 2011, p. 15)

Mesmo não negando o impacto e “pseudo-valorização” que a Educação Física alcançou ao passar a fazer parte do ENEM, percebemos que os saberes desta disciplina curricular – seus conteúdos não são totalmente contemplados numa avaliação de larga escala, já que é impossível mensurar os saberes vivenciados pelos alunos nas aulas de Educação Física. Assim, é certo concordar com Fensterseifer, *et al.*, (2011) quando diz:

Gostaríamos que ficasse claro que não negamos a dimensão conceitual, que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais na EF, capturável pelos processos de avaliação de larga escala, porém isto não deveria ofuscar o fato de que a experiência/vivência com o movimento/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas que deve ser provado (no sentido de experimentar), mesmo tendo consciência que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar. (FENSTERSEIFER *et al.*, 2011, p. 19)

Enfatizando a complexidade da situação: Educação Física escolar *versus* ENEM, Fensterseifer *et al.* (2011) nos leva a refletir que é um desafio pensar numa matriz de referência da Educação Física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes conceituais, valorativos e técnicos e não priorizando somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos. Nesta perspectiva, mesmo considerando a impossibilidade de mensurar em um exame dessa natureza, as vivências

da cultura corporal de movimento incorporadas pelos alunos na vivência da disciplina, afirma-se que há a possibilidade de avaliar os elementos específicos da mesma, levando em conta a vida social e histórica que a disciplina produz na contemporaneidade.

Arroyo (2013) denuncia que, atualmente, vê-se nascer, financiada pelas reformas educacionais, a função aulista do professor – substituindo a necessária função educadora da docência – pelo frio cumprimento de metas do ensino por competências e de avaliação de resultados, porque as políticas públicas da educação entendem que os saberes daqueles que frequentam as escolas são desqualificados e o único objetivo das políticas educacionais é educar para a empregabilidade. Assim, questiona-se:

[...] Por que [...] não entram as vivências sociais e políticas, culturais e socializadoras, humanas e tão desumanas dos próprios educadores e educandos? e responde-se: porque as áreas e disciplinas do conhecimento que os currículos consagram veem essas vivências e essas funções sociais e seus personagens como insignificantes e até decadentes. (ARROYO, 2013, p. 72)

Essa é a realidade, e precisamos refletir sobre os acontecimentos dessa dura realidade na qual a disciplina Educação Física está inserida. Ao longo de sua história, a disciplina Educação Física passou por mudanças importantes, e o grande desafio é fazer com que as discussões teórico-conceituais se concretizem na prática pedagógica concreta dos professores, assim como compreender a disciplina como meio para que os alunos vivenciem as diferentes linguagens da cultura corporal de movimento contextualizada à realidade, pois:

Uma nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas ideias com a prática, considerar as experiências dos docentes, bem como todo o conhecimento até então produzido. Descartar o que há de bom na práti-

ca pedagógica e simplesmente apresentar um novo modelo parece mais um discurso político do que uma ação que visa mudanças reais na prática pedagógica. (ANTUNES & GEBRAN, 2010, p. 128)

Diante de matrizes curriculares para o Ensino Médio formuladas sem a participação da sociedade e comunidade escolar, matrizes formuladas nos gabinetes governamentais, descontextualizadas da realidade escolar, deixando de lado a importância de descrever as condições do trabalho real dos professores; é essa a base de toda a estratégia de inovação na educação (PERRENOUD, 2002). Neste contexto, questiona-se: o governo oferece condições estruturais e materiais para o desenvolvimento da disciplina? Os professores de Educação Física estão contemplando em suas aulas essas matrizes, com as devidas reflexões críticas?

Para enfrentar e exercer a resistência às políticas e/ou programas governamentais, que percebem as instituições educacionais como mero executores, é primordial entender que a “escola não tem vocação para ser instrumento de uma determinada facção e nem de partidos no poder. Ela pertence a todos” (PERRENOUD, 2002, p. 190) e que o professor deve privilegiar a prática reflexiva e o envolvimento crítico, pois a prática reflexiva vai permitir ao professor, “nas sociedades em transformações, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática” (PERRENOUD, 2002, p. 15); já o envolvimento crítico possibilitará ao professor o engajamento no debate político sobre a realidade educacional, mas não apenas limitando-se aos debates corporativos ou sindicais, como “também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários etc.” (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Assim, em relação às instituições escolares:

[...] as sociedades contemporâneas não sabem mais muito bem que finalidades devem ser atribuídas à educação escolar. Escutam-se discursos bastante contraditórios sobre a escola. Alguns despertam expectativas e esperanças irrealistas: restabelecer os laços sociais, lutar contra a violência e contra a pobreza. Outros perderam toda a confiança e criticam de forma contundente o sistema educativo: escola ineficaz,

esclerosada, burocrática, arcaica, fechada.... Nesses debates, onde estão os professores? (PERRENOUD, 2002, p. 202)

Em relação aos professores:

Nos dias de hoje, um professor relativamente competente e eficaz na sala de aula pode ficar ausente de qualquer outro cenário: – ele não trabalha em equipe ou em rede; – não participa da vida e do projeto do estabelecimento escolar; – mantém-se afastado das atividades sindicais e corporativas relativas à profissão; – investe muito pouco na vida social, cultural, política e econômica, seja local, regional ou nacional. [...] Entre os que se envolvem em todos os níveis e os que se mantêm afastados de tudo, encontramos uma ampla gama de práticas. Assim, pode-se trabalhar em equipe sem preocupação com a política educacional, ou ser militante sindical ou político sem envolvimento com seu próprio estabelecimento de ensino. (PERRENOUD, 2002, p. 200-2001)

Perrenoud (2002) defende que para ser um professor com envolvimento ativo e crítico, ele deve:

[...] Aprender a cooperar e a trabalhar em rede [...] A formação deve lutar contra o individualismo dos professores, contra a vontade de serem os “únicos capitães do barco” [...] Aprender a vivenciar o estabelecimento de ensino como uma comunidade educativa [...] o estabelecimento escolar tende a se tornar uma pessoa moral dotada de certa autonomia. Mas essa não tem nenhum sentido se o diretor do estabelecimento for a única pessoa a ser beneficiada com ela, assumindo de modo solitário os riscos e as responsabilidades do poder. Se quisermos que a escola transforme-se em uma comunidade educativa relativamente democrática, é preciso [...] prepará-los para negociar e realizar projetos [...] Aprender a se sentir membro efetivo e garantir uma profissão verdadeira [...] o envolvimento não deve se limi-

tar a uma atividade sindical, mas estender-se à política de uma profissão [...] os indicadores mais seguros dessa evolução são um crescente controle coletivo dos profissionais sobre a formação inicial e contínua e uma maior influência sobre as políticas públicas que estruturam seu campo de trabalho. [...] Aprender a dialogar com a sociedade [...] Uma parte dos professores envolve-se com a vida política como cidadãos. Mas, nesse contexto, trata-se de que se envolvam como professores. Não como membros de um grupo profissional que defende interesses de sua categoria, mas como profissionais que colocam sua especialização a serviço do debate sobre as políticas educacionais [...] sair de sua “passividade crítica” como profissionais da educação. (PERRENOUD, 2002, p. 200-203)

No entanto, Arroyo (2013) alerta que apelar exclusivamente para o compromisso docente, pode parecer contraditório frente às políticas nacionais de avaliação, que cada vez mais reforçam a cultura classificatória e segregadora, assim como as diretrizes curriculares mantêm intocadas suas estruturas inerentemente segregadoras. Em meio a esta dicotomização e hierarquização do conhecimento, há também a desvalorização e inferiorização da educação pública. Consequentemente, inferiorizante dos saberes docentes destinados aos coletivos populares. Assim:

[...] a desvalorização de seu trabalho e de sua condição docente está estreitamente associada à inferiorização dos coletivos populares, de suas experiências e saberes e da instituição pública que os acolhe. Consequentemente, percebem que sua valorização profissional está estreitamente condicionada à superação das dicotomias e hierarquias de nossa tradição política, que inferioriza tudo que é popular. [...] Proclamar políticas de valorização docente mantendo a escola pública precarizada e os setores populares que a frequentam inferiorizados é uma postura inconsequente. (ARROYO, 2013, p. 80-81)

2

CONCEPÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Primeiramente, necessitamos deixar claros os conceitos de sociedade e educação que norteiam a prática pedagógica, tema deste livro. Nesta perspectiva, consideramos importantes os estudos realizados por Gabriela Cabral da Silva Dantas, em seu artigo intitulado: “A Sociedade, o Indivíduo e a Educação que temos e queremos”; publicado na *Brasil Escola*, que discute sobre a sociedade:

Sociedade:

O sistema educacional brasileiro está inserido no contexto do sistema global capitalista que atualmente se encontra em crise. Para melhor entendermos tal crise e, posteriormente, tentaremos respondê-la, é necessária a formação de um projeto político-pedagógico, ou melhor, um projeto de uma educação para a autonomia humana.

Para pensarmos em um projeto emancipatório, de autonomia humana, necessitamos analisar algumas questões: a sociedade, o indivíduo e a educação que temos e que queremos. De início, fizemos um breve histórico da sociedade que temos, em seguida, a perspectiva que temos; posteriormente, uma reflexão do indivíduo que temos e que queremos e, finalmente, um apanhado histórico da educação que temos e sua perspectiva.

Na Comunidade Primitiva, onde o modo de produção era comunal, tudo era feito em comum, não havia classes sociais. Os povos da Antiguidade e, posteriormente, a sociedade na Idade Média possuíam ainda algumas características da sociedade antiga. O meio dominante de produção era a terra e a forma econômica que prevalecia era a agricultura.

As sociedades pré-modernas não tinham consciência histórica, eram capazes de se reproduzir por períodos extremamente longos, o trabalho não constituía uma esfera separada, existiam inferioridade social e dependência. Por fim, a sociedade moderna contou com uma força destrutiva para seu progresso; a invenção das armas de fogo, ou seja, estavam sendo destruídas as formas pré-modernas. Elementos fundamentais do capitalismo passaram a existir porque contaram com a economia militar e de armamento.

Para ganhar dinheiro, as pessoas passaram a vender sua força de trabalho. O capitalismo sem limites tinha como objetivo a transformação do dinheiro em dinheiro; o dinheiro é a encarnação do trabalho, ou melhor, o fundamento do sistema capitalista reside na produção do valor, a valorização do dinheiro. Hoje, a crise se manifesta nos próprios países núcleo – capitalistas. O homem moderno simplesmente não consegue imaginar a vida além do trabalho. O homem adaptado ao trabalho, ou seja, a um padrão, está fazendo com que a qualidade específica do trabalho perca-se e se torne indiferente, não passa de mercadoria produzindo mercadoria e vendendo sua própria mercadoria. Os homens tornam-se dependentes de uma relação abstrata do sistema. Como, porém, já mencionamos antes, a perspectiva que temos é a constituição de um sujeito com objetivo, capaz de construir uma sociedade igualitária, criativa, diversa e livre de coerção.

Educação:

Nossa concepção de Educação fundamenta-se em um conceito ampliado. De acordo com as reflexões de Libâneo, entendemos que as práticas educativas não se restringem à escola ou à família. Elas ocorrem em todos os contextos e âmbitos da existência individual e social humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades. Entre essas práticas, há as que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação não intencional e não institucionalizada, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de edu-

cação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos, caracterizando a educação não formal. Existem, ainda, as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, compreendendo o que o autor denomina educação formal.

Vivemos em uma sociedade desigual, baseada em relações sociais de antagonismo e de exploração, por isso o educador não se pode eximir de se posicionar claramente sobre qual direção a ação educativa deve tomar, sobre que tipo de homem pretende formar. Isso é o que justifica a existência da educação como área do conhecimento, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da educação, convertendo-se em ações reais de transformação da realidade.

Na escola, ambiente onde a prática pedagógica reflexiva é primordial, está a disciplina Educação Física, cuja importância do movimento não pode ser reduzida, simplesmente, à necessidade de domínio da coordenação motora para o desenvolvimento da escrita. Precisamos ressignificar nas escolas, não somente através da Educação Física Escolar, o valor das raízes culturais, a corporeidade, a ludicidade e a cultura corporal de movimento como formas de entender e apreender o mundo, levando em consideração as necessidades, interesses e características individuais. Um processo de educação para e pela Educação Física Escolar deve permitir e incentivar um diálogo crítico acerca das mais diversas possibilidades da disciplina. Nesta perspectiva, a Educação Física Escolar deve ampliar a visão e as vivências corporais do indivíduo em sociedade, possibilitando a formação de um indivíduo criador-pensante-transformador, tornando possível ao aluno problematizar, articular, criticar e transformar as relações entre os conteúdos da Educação Física Escolar, o ensino e a sociedade, respeitando a individualidade e pluralidade cultural.

2.1 Prática Pedagógica

Aqui, procura-se conceituar e descrever a expressão “**prática pedagógica**” e discorrer sobre o entendimento que se tem dela, com o objetivo

de fornecer subsídios conceituais. Nesta perspectiva, Garcia nos diz o seguinte sobre práticas pedagógicas:

[...] a prática pedagógica pode ser dividida em “práticas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. (GARCIA, 2005 apud PLETSCH, 2010, p. 158)

A educação escolar se caracteriza por sua intencionalidade, refletida na prática pedagógica. Para Souza, as práticas pedagógicas são:

[...] processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas, implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica. (SOUZA, 2012, p. 28)

Assim, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um contexto social, político e econômico, não podendo ser reduzida ao âmbito escolar. A prática pedagógica envolve o processo educativo na dinâmica das relações em sociedade, como relata Giroux (1997, p. 163):

[...] as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utili-

zar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é “...uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social...” expressando as ações diárias docentes que são desenvolvidas no âmbito escolar. Podem ser ações pedagógicas planejadas com o intuito de possibilitar a transformação, construção do cidadão crítico, capaz de interferir e modificar uma determinada realidade, ou podem ser atividades alienantes, servindo apenas de depósito de conteúdo, empoderando os valores da classe dominante.

2.2 A Educação Física Escolar, o Docente e a Prática Pedagógica

É importante situar no debate sobre a prática pedagógica em Educação Física Escolar a discussão em torno de como vem sendo desenvolvida esta temática em sua relação teoria-prática ao longo da história, pois a prática pedagógica do professor de Educação Física está diretamente ligada à sua concepção pedagógica de educação / Educação Física (ou deveria estar).

Desde meados da antiguidade, a Educação Física teve seu espaço na sociedade, com diferentes finalidades em cada período no qual se manifestou, servindo a diferentes propósitos. Na antiguidade, cultuava-se o corpo, preparava-se para os desafios da vida cotidiana e para a saúde.

No Brasil do início do século XX, a Educação Física era exclusividade das escolas militares, sendo concebida como uma atividade exclusivamente prática. Todos os instrutores pertenciam às instituições militares e apenas em 1939 foi fundada a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física. Apesar do surgimento desta escola de formação civil, os objetivos ainda continuavam sendo os mesmos, formar indivíduos fortes e capacitados para a guerra. Somente,

Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar.

Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listello. Predomina nesse último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento [...]. (SOARES *et al.*, 1992, p. 53-54)

Com a predominância da influência do esporte no período pós-guerra, o esporte atinge uma supremacia incondicional no âmbito da Educação Física Escolar, passando a prevalecer neste âmbito: competição exacerbada, busca de rendimento, perfeição nas técnicas de execução e submissão aos órgãos reguladores dos diferentes esportes, estabelecendo inclusive novas relações educacionais: de professor-aluno para técnico-atleta. Neste período:

O binômio mais utilizado na Educação Física escolar, a partir da década de 50, é Educação Física/esportes, crescendo tanto que, em 1969, ele entra na planificação estratégica dos governos ditatoriais, provocando inclusive a subordinação da Educação Física escolar ao esporte. (MOREIRA, 2007, p. 203)

Suraya Cristina Darido (2003) explicita que, com a influência do movimento da Escola Nova, estimulado por Jhon Dewey, a Educação Física insere nas suas propostas educacionais o respeito à individualidade do aluno. No entanto, este movimento enfraquece com o golpe militar de 1964, quando a Educação Física escolar tornou-se sinônimo de esporte, e a frase mais famosa na época era: **“Esporte é saúde!”**, esquecendo que a promoção da saúde não depende única e exclusivamente da prática esportiva.

No final da década de 70 e início de 80, surgem novos movimentos dentro da Educação Física, cada um com uma especificidade, mas com algo em comum: romper definitivamente com a influência dos movimentos citados anteriormente. A partir deste período, vive-se um momento de valorização dos saberes produzidos pelo universo acadêmico. Vários são os autores que produzem reflexões sobre a Educação Física escolar e sua prática pedagógica numa abordagem histórica-crítico-social, passando a entender o indivíduo em sociedade com:

[...] a sua necessidade de sobrevivência, a luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência". (SOARES *et al.*, 1992, p. 24)

Contribuindo para a compreensão desta temática, Daolio (2007), autor que percebe a Educação Física como um processo de construção social, no qual intenta compreender a prática pedagógica dos professores de Educação Física, sua percepção de corpo, sociedade e cultura, enquanto integrantes desta sociedade e cultura, reforça a ideia de que:

A forma como os professores entendem e traduzem essas noções influencia no tipo de aula que ministram, no delineamento dos seus objetivos, na sua postura perante os alunos e na forma como utilizam as técnicas corporais na sua rotina de aulas, constituindo assim como que um fio invisível que costura, por uma lógica própria, sua experiência de mundo e, portanto, a concepção acerca de sua prática como profissionais. (DAOLIO, 2007, p. 80)

A partir do momento em que se passou a perceber a Educação Física não mais como no início do século XX (pelo menos não deveria ser vista assim), esta disciplina escolar definiu outras finalidades, pelo menos nas produções acadêmicas, onde não bastava desenvolver capacidades físicas a fim de auxiliar no condicionamento físico para a prática esportiva, mas propiciar a vivência dos diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento: jogos, brincadeiras, danças, esporte, ginástica, luta, conhecimento sobre o corpo etc., desenvolvendo nos alunos a capacidade de reflexão-crítica-ação-transformação em suas práticas e na sociedade.

Na década de 90, a perspectiva crítica da Educação Física fica cada vez mais forte. Surgem diferentes autores, com diferentes concepções de Educação Física, ampliando o campo de reflexão-crítica-ação-transformação na área e se aproximando cada vez mais das ciências humanas. As diferentes abordagens que surgiram têm em comum a necessidade de percepção do ser humano de forma integral. Dentre as várias abordagens (FREITAS, 2008), há a:

a) **Construtivista-interacionista**, de João Batista Freire. Dá destaque ao conteúdo do jogo, levando em consideração o conhecimento prévio da criança – dar ênfase ao desenvolvimento cognitivo, tendo recebido influência da área da psicologia, com sua base teórica em Jean Piaget. Mas Freire não se considera totalmente construtivista.

b) **Desenvolvimentista**: tem em Go Tani seu principal defensor. Sua proposta é dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos, tendo a Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem como base teórica.

c) **Sociológica sistêmica**, que tem em Mauro Betti seu principal defensor, tem como base teórica áreas como a sociologia, a filosofia, bem como contribuição da psicologia. A Educação Física nessa abordagem é vista como um sistema hierárquico aberto, pois recebe influências da sociedade ao mesmo tempo em que a influencia.

d) **Crítico-emancipatória**: tem como principal idealizador Elenor Kunz, com sua base teórica na sociologia da ação comunicativa – Habermas, e na tendência educacional progressista crítica, buscando articular uma prática do esporte condicionada à sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar, sendo capaz de influenciar as ações sócio-culturais no campo esportivo e desenvolvendo as competências da autonomia e interação.

e) **Plural**: tem em Jocimar Daolio seu principal autor. Sua base teórica é a antropologia. Aborda a Educação Física escolar numa perspectiva cultural, considerando a mesma como parte da cultura humana, e seu principal requisito é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos.

f) **Crítico-superadora** foi marcada pelo lançamento da obra “Metodologia do ensino de Educação Física”, em 1992, por um grupo de pesquisadores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Esta abordagem baseia-se nos pressupostos histórico-críticos de Demerval Saviani e no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, compreendendo a Educação Física escolar como uma disciplina que trata, pedagogicamente, do conhecimento denominado cultura corporal, que, segundo Soares, *et al.*, (1992), contribui para a afirmação dos interesses dos trabalhadores, buscando desenvolver a reflexão pedagógica sobre valores, como solidarieda-

de, substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação e, principalmente, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos e negando a dominação da elite sobre a classe trabalhadora.

Então, questiona-se: qual a importância de conhecer as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física? É importante sabermos quais as abordagens pedagógicas que permeiam a área, porque a partir daí os questionamentos sobre a influência das diferentes abordagens na prática concreta se tornam mais pertinentes, sendo possível a reflexão-crítica-ação-transformação da Educação Física e posterior avanço no contexto da prática concreta da Educação Física Escolar, nos levando a:

[...] uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, abarcaram-se objetivos educacionais mais amplos, e não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual – conteúdos diversificados, não só exercícios e esportes, e pressupostos pedagógicos mais humanos. (DARIDO, 2003, p. 23-24)

Ressaltamos aqui a importância das abordagens que se diferem das militarista-médico-biologista, e que têm sua base teórica nas ciências humanas e sociais, pois a partir delas há a possibilidade da valorização da consciência crítica na Educação Física e na sociedade, caminhando para a reflexão/transformation e possível efetivação de **propostas pedagógicas concretas na escola** que propiciem transformação no contexto escolar e na sociedade. Bracht (2005) ressalta que não importa qual terminologia empregada (cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, entre outras), desde que se compreenda efetivamente o conceito de cultura dessa expressão, o qual deve ser devidamente caracterizado. Assim, ao reivindicar:

[...] uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas, sim, dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos etc.). (BRACHT, 2005, p. 102-103)

No entanto, as produções que diferem das militarista-médico-biologista, apesar de terem apresentado significativos elementos didático-pedagógicos para a área, não propuseram elementos significativos para intervir na realidade do contexto escolar, deixando um “hiato temporal e epistemológico, um descompasso entre a produção do campo e a prática pedagógica” (REZER, 2007). Corroborando com a afirmação de Rezer (2007), Betti (2009) afirma que a pesquisa em Educação Física precisa mudar de perspectiva, pois a prática pedagógica em Educação Física escolar não avançará sem uma estreita aproximação entre pesquisadores e os docentes da educação básica, permitindo, assim, colocar “em teste”, em situações reais no âmbito escolar, as referidas produções acadêmicas. Assim, “[...] seria necessária uma outra concepção de pesquisa, que incluisse o saber prático do professor e de maneira contextualizada” (BETTI, 1996, p. 105) e que a pesquisa:

[...] em Educação Física precisa mudar de rumo, encontrar um *novo projeto*: “Que a pesquisa volte-se ao como tem sido uma reclamação constante dos teóricos que clamam por um conhecimento aplicado e interdisciplinar, que resulte da e se construa na integração entre profissionais e acadêmicos. (BETTI, 1992, p. 246)

Acrescentamos ao quadro relatado no parágrafo anterior que a crise a qual a Educação Física Escolar vive não é uma crise isolada e sim da educação nacional e que, com o passar dos diferentes momentos históricos,

ao invés de ser superada, agravou-se. Tal crise foi agravada, também, por um sistema que tem em suas ações a finalidade de tornar a educação um meio de alienação, de submissão e reprodução dos valores elitistas, perpetuando os valores desta classe. Este sistema (governo, meios de comunicação e elite, em conjunto) age, através de seu poder de legislar, dificultar, manipular informações ou mesmo impedir o acesso ao conhecimento e/ou informação por parte de alunos e professores. Cabe a nós, professores, travar a resistência a esta dominação através de uma prática pedagógica que propicie reflexão-ação-transformação no contexto escolar e na sociedade.

E como resistir a este poder de dominação? Qual o papel da Educação Física escolar nesta resistência? Há urgente necessidade de mudança na Educação Física escolar, que dessa vez não pode se resumir apenas às produções acadêmicas, mas também é uma necessidade que deve ser abarcada por aqueles que estão no dia-a-dia da escola.

Para respondermos aos questionamentos do parágrafo anterior, e colocarmos nossa prática pedagógica concreta, precisamos entender que:

A tarefa educacional não se resume “ao mero exercício de ensinar”, pois “ensinar é um meio e não um fim” – entende Oliveira – “ensinar envolve objetivos a serem alcançados (‘para quê’), necessidades dos alunos (‘o quê’) e o ‘como’ ensinar “implica fazer corresponder a ação à intenção pedagógica [...] Educação Física é educação, na medida em que reconhece o homem como arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana. (OLIVEIRA, 1983, p. 106)

Assim, criar um espaço de resistência para enfrentar o hiato entre a produção acadêmica e a prática pedagógica no contexto escolar é resistir e superar a sensação de que o professor que atua na escola não pode produzir conhecimento (REZER, 2007), evidenciando:

[...] a necessidade de construir nossa identidade profissional atrelada à escola, o que significa levar a sério esta instituição como parte do projeto profissional, entendê-la e comprometer-se com sua função social [...] levar a sério a

disciplina escolar EF. Convertê-la realmente em um componente curricular passa necessariamente pela responsabilidade de ensinar e permitir ao aluno a possibilidade de intervir de forma autônoma, crítica e criativa na cultura corporal de movimento. (REZER, 2007, p. 45-50-51-52)

E também,

O que não se admite mais é o aparente “coitadismo” que muitos professores acabam assumindo, como se os desafios não tivessem mais solução [...] é preciso entender que não há soluções simples nem definitivas, é preciso considerar que temos ainda a dignidade da luta, mesmo que exista uma corriqueira e desigual correlação de forças. Sobrecarga de carga horária, baixos salários, condições estruturais precárias, [...] “recolher-se” parece não ser a melhor alternativa. Silenciar, muito menos [...] se faz necessário neste momento é encarar de frente desafios que se arrastam há tempos, problemas mal resolvidos, tal como a dicotomia teoria e prática [...] ausência de uma proposta curricular para a EF nas escolas, que permita explicitar o sentido da intervenção docente, ou seja, sustentar de forma mais profícua porque fazemos o que fazemos. (REZER, 2007, p. 52)

Neste contexto, Bracht (2010) nos remete à reflexão sobre a qualidade do trabalho docente desenvolvido na escola, que, no caso de descompromisso docente, não cumprirá a função pedagógica da disciplina (como um componente curricular com conteúdo/saber a ser ensinado), e conseqüente desvalorização da disciplina, denominando o descompromisso docente de “desinvestimento pedagógico”, que:

[...] No caso específico da EF, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os professores de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente. [...] O professor que temos deno-

minado *em estado de desinvestimento pedagógico* é aquele cuja prática recebe denominações como *rola bola* e/ou como *pedagogia da sombra* [...] ele se encontra em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. (BRACHT, 2010, p. 132-133)

Estas práticas de “desinvestimento pedagógico” são constantemente criticadas pela equipe pedagógica da escola, no entanto, em momento algum, essa crítica se refere à função pedagógica que a disciplina deveria desenvolver na escola. A escola não entende a Educação Física como um componente curricular, tampouco como um saber a ser tematizado e que se configura na cultura corporal de movimento, existindo por parte da escola dificuldade em perceber que outro tipo de contribuição pedagógica a disciplina pode disponibilizar (BRACHT, 2010). Desta forma, cabe:

[...] propor uma indagação inversa: no caso da existência dessa *percepção*, até que ponto o saber específico da disciplina é valorizado pela escola? [...] em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade [...] é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de *rola-bola*), mas qual é a participação da escola (de uma cultura escolar específica) nesse processo? (BRACHT, 2010, p. 139)

E mais, não estariam as culturas escolares esvaziando de sentido essa prática pedagógica e, com isso, favorecendo o desinvestimento pedagógico? Quais posturas, atitudes e saberes a escola exige do professor de EF? O que a escola busca garantir que os alunos aprendam nas aulas de EF? Ou, simplesmente, podemos interpelar: a escola também desinveste?

3

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1 Sistematizações dos conteúdos da Educação Física

A Educação Física tem sua inserção no contexto escolar fundamentada na LDB nº 9.396/96, § 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 a Educação Física “uma propriedade e um produto do ambiente escolar: a ele pertence, por ele se define, nele se constitui e se realiza” (VAGO, 1999, p. 21). Independente da abordagem defendida:

[...] há uma certeza: a Educação Física existe de fato na escola. [...] num dado momento histórico, além das disciplinas escolares clássicas, fundadas basicamente na cultura letrada (ciência, literatura, língua) houve a incorporação de mais um componente que teria como preocupação fundamental a atividade física, o movimento, o corpo. A cultura corporal (aquilo que o homem faz e pensa sobre seu próprio corpo) entrou na escola. E ao adentrar a escola, constituiu-se, assim como as demais áreas da cultura por ela incorporada, em componente curricular. (CAPARROZ, 2007, p. 75-76)

E

[...] o que confere especificidade à Educação Física como componente curricular é o fato de esta ter como objeto o movimento humano, sendo que este não pode ser entendido de forma abstrata, tornando-se necessário compreendê-lo em seu caráter sócio-histórico-cultural. [...] o conteúdo da Educação Física escolar deve ser selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a dança etc. (CAPARROZ, 2007, p. 160)

A escola deve proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, em que, no processo de apropriação do conhecimento, os alunos devem desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a cidadania plena, considerando as transformações da sociedade contemporânea, na qual a escola com qualidade social “[...] é a que define como sua finalidade social a formação cultural e científica dos educandos mediante a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade” (LIBÂNEO, 2012, p. 251).

A disciplina Educação Física possui um leque de conteúdos constituídos pelas diversas manifestações corporais do ser humano ao longo de sua história. Os conteúdos são: jogo, dança, esporte, ginástica, luta, conhecimento sobre o corpo etc. Este conjunto de manifestações corporais tem sido denominado de cultura corporal de movimento. Sendo:

[...] a Educação Física, aquele componente curricular que trabalha com o corpo, um “um corpo que aprende”, acreditamos ser ela responsável, no interior do universo escolar, por um campo de conhecimento específico, campo este que lhe é peculiar perante os demais componentes curriculares, relacionado à [...] “compreensão e explicação dos valores ético-políticos do corpo que prevaleceram e o determinaram nos mais distintos momentos históricos [...]”. (SOARES, p. 65-66)

A disciplina é composta por conteúdos. O termo conteúdo é constantemente usado no contexto escolar, seja pelo professor, aluno, pedagogos etc. Porém, o que é conteúdo de ensino da Educação Física Escolar? Entendo que:

O conteúdo é o elemento mais dinâmico. [...] estruturando-se conforme as tendências internas e as influências do contexto [...] um componente curricular, o conteúdo a ensinar. Os conteúdos das aulas de Educação Física como prescrição curricular se têm modificado, segundo as influências de outras instituições (a militar, a medicina, a reeducação, o esporte), assim como as tendências educativas e os valores sociais dominantes. [...] Os conteúdos não são objetos naturais senão que se “constroem” para o ensino, são os resultados de decisões políticas, epistemológicas, científicas e pedagógicas de um conjunto variado de atores distribuídos em uma escala que vai desde as altas esferas de condução do sistema educativo [...] até os docentes que selecionam cotidianamente aquilo que ensinarão em suas aulas. (DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2005, p. 94-96)

De acordo com Darido (2005), a sistematização dos conteúdos é encontrada na maioria das disciplinas escolares e está nas mãos destes professores, com exceção da Educação Física. A matemática na escola, por exemplo, apresenta uma sistematização dos seus saberes, muito antiga. Diferentemente, a Educação Física Escolar até hoje não conseguiu definir esta organização nem legalmente, nem pelos livros didáticos. No campo acadêmico, poucas pesquisas foram realizadas visando à sistematização dos conteúdos de Ensino da Educação Física escolar, no ensino médio, com possibilidades de intervenção na prática pedagógica concreta. Devido a isso, deixou-se uma lacuna que necessita ser preenchida urgentemente. Considera-se o ensino médio “o primo pobre” da Educação Física, no que se refere às pesquisas acadêmicas. Darido (2005) relata que os professores têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos conforme suas próprias experiências, marcadas por erros e acertos, porque gran-

de parte da produção teórica da Educação Física ainda não possibilitou a construção de princípios que pudessem nortear tal prática. Desta forma:

[...] a sistematização ainda é um assunto pouco abordado especialmente pela Educação Física. A área, além de não apresentar uma organização, é também deficiente nas pesquisas sobre este assunto, e é justamente com estudos e pesquisas que poderemos buscar um avanço pedagógico. (DARIDO, 2005, p. 169)

Em meio aos poucos autores que se puseram a pesquisar a questão da sistematização dos conteúdos, Daolio (2002) destaca a necessidade de planejamentos quando estes são tomados como referência, e não como verdade absoluta; atualizados constantemente, construídos e debatidos com os próprios alunos, relacionados com o projeto escolar, enfim, dinâmicos e mutantes, considerando o contexto escolar. Enquanto isso, Kunz (1994) defende a elaboração de um programa mínimo para resolver a bagunça interna da disciplina Educação Física, com um programa de conteúdos baseados na complexidade e objetivos definidos para cada série de ensino.

Em 1994, o Ministério da Educação e do Desporto, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, reuniu um grupo de pesquisadores e professores para elaborar os PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir daí lançaram dois documentos referentes aos 1º e 2º ciclos, em 1997, e em 1998 publicaram documentos para 3º e 4º ciclo, enquanto que as orientações para o ensino médio foram publicadas apenas em 1999, por uma equipe diferente da que compôs as equipes anteriores e sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, Mídia e Tecnologia (Darido, 2003). Os PCN'S do Ensino Médio (BRASIL, 1998) orientam que os conteúdos devem ser sistematizados em 3 categorias, a saber:

Conceitual: Referente a conceitos e princípios, ou seja, trata na Educação Física além das questões de regras e táticas, buscando o entendimento de como e por que realizamos movimentos corporais, dos elementos que constituem a dança, dos motivos que levam as pessoas à prática de atividade física, das mudanças fisiológicas ocasionadas pela prática de atividades físicas regularmente etc.

Procedimental: Referente ao fazer, ou seja, trata do aprendizado e execução dos diferentes conteúdos: gestos esportivos, dos movimentos rítmicos, dos movimentos de lutas, do trabalho em grupo para a criação de novas regras e jogos etc.

Atitudinal: Referente a normas, valores e atitudes. É trabalhada através de discussões, debates, vivências em atividades que tragam à tona temas como a violência, cooperação, competição, o coletivo, a justiça, a autoridade, a solidariedade, o respeito e como tudo isso aparece na cultura corporal de movimento, na escola e na sociedade.

A Educação Física Escolar ao longo de sua história sempre foi tida como uma disciplina com “pouco conteúdo”, pois sempre priorizava a categoria procedimental, ligada ao “saber fazer”. Muito do preconceito que sofrem os professores e profissionais da Educação Física vem dessa equivocada interpretação (DARIDO, 2001). Uma apropriada aplicação dos conteúdos está justamente no equilíbrio e na importância que deve ser dada igualmente às três categorias, mesmo que a disciplina pareça mais ligada a uma delas, a Procedimental. Daí surge a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos, visando à **formação integral do aluno** (DARIDO, 2005). Para isso, necessita-se superar a prática pedagógica que se limita à mera transmissão de conteúdos, fundamentando-se em uma reflexão/construção crítica dos conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento em suas diferentes categorias (Conceitual, Procedimental e Atitudinal).

A inclusão da Educação Física como componente curricular obrigatório não a garante enquanto um direito constituído. A Educação Física escolar tem que enfrentar muitos desafios para se afirmar enquanto espaço de construção coletiva do conhecimento. Esta afirmação está diretamente ligada ao nosso compromisso com a escola enquanto espaço social de direito. Não podemos nos limitar a selecionar os mais habilidosos, excluindo aqueles que se distanciam do modelo padrão de habilidade; na centralização do professor como detentor absoluto do conhecimento e compreensão dos alunos apenas como mero receptor – tabula rasa – ou no descompromisso docente com as práticas pedagógicas (aulas livres – “rola o carocô” na quadra!).

Necessitamos superar a ideia de que a Educação Física no contexto escolar é destinada apenas à recreação, gasto de energia, formação/des-

coberta de atleta, meio facilitador da aprendizagem de outras disciplinas, entre tantas outras funções atribuídas a esta disciplina. Na contramão das atribuições citadas anteriormente, para ensinar determinado conteúdo, é fundamental buscar a cultura vivenciada pelo aluno, de forma prazerosa, elaborando aulas com diferentes propostas de ensino, nas quais os conteúdos tornem-se significativos para a identidade cultural e social, pois:

Na escola, a Educação Física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifestações corporais, de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos. (BRASILEIRO & MARCASSA, 2008, p. 196)

Com certeza, ainda há muito a fazer para legitimar a intervenção pedagógica da Educação Física no contexto escolar e justificar a importância dos seus conteúdos/saberes. Para Vago (2003), o grande desafio é fazer com que a Educação Física permaneça enraizada na cultura escolar, provocando tensões às práticas socioculturais produzidas para além dos muros da escola. Mattos e Neira (2000, p. 17) acrescentam: “A conquista das competências propostas para o Ensino Médio na área específica da Educação Física depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo”. Assim,

Cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal e, dessa forma, facilitar a aprendizagem de competências que levem o jovem e o adulto a analisar e sintetizar uma partida, um espetáculo de dança, a ocorrência de violência e a presença de anabolizantes no esporte, entre outros temas igualmente importantes. (BRASIL, 1999, p. 146)

As reflexões apresentadas até aqui apontam os muitos desafios a serem enfrentados, no entanto, sem estudo e determinação, não avançaremos no sentido da legitimação da Educação Física escolar. O esforço deve

ser conjunto, de professores e pesquisadores da área. Ressaltamos que os professores não podem ser simples “práticos” e/ou “executores” de receitas/teorias no cotidiano escolar. Estes professores podem e devem ser professores e pesquisadores do contexto no qual estão inseridos, pois, atualmente,

[...] não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, a meu entender, será capaz de ultrapassar as fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes. (RANGEL-BETTI, 2001, p. 30)

Desta forma, os conteúdos da cultura corporal de movimento dentro da Educação Física Escolar poderão ser apreciados, vivenciados e contextualizados na realidade sócio-cultural dos discentes, de uma maneira que eles possam analisar e abordar essa teia educacional de significados em torno do que se aprende no contexto escolar e do que vivencia dentro da comunidade escolar e/ou fora dela (BARBOSA, 2013).

3.2 A hegemonia do esporte como conteúdo de ensino

Infelizmente, a hegemonia do esporte na Educação Física escolar tem provocado a marginalidade ou até mesmo a exclusão de conteúdos como dança, ginástica, lutas, jogos etc. A proposta, no entanto, não é negar a relevância do conteúdo, esporte; pelo contrário, o esporte é objeto de ensino da Educação Física, portanto, deve ser vivenciado nas aulas de forma crítica, histórico-social e reinventado na escola sempre que necessário. O que não pode acontecer é a exclusão de outras manifestações da cultura corporal de movimento da vivência dos alunos no contexto escolar. Assim, não se trata de:

[...] desconsiderar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar, mas reconhecer o esporte “como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada à significância com que marca a sua presença no mun-

do contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais. (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 13)

As diversas manifestações da dança (folclórica, moderno/contemporânea, popular, hip-hop etc.), ginástica (rítmica, artística, acrobática, alternativa, ou de academia, entre outras) e as lutas, quando comparadas ao conteúdo esporte, não têm atualmente nas aulas de Educação Física Escolar a mesma significância. A hegemonia do conteúdo esporte, em detrimento dos demais conteúdos, muitas vezes é justificada assim: “o esporte é aceito por todos os alunos”, os demais conteúdos sofrem resistência por parte dos alunos, principalmente a dança (“não sou gay pra dançar”, “não quero ser bailarino”, “ginástica é pra menininha”).

Há também o fato de que muitos professores não se sentem preparados para desenvolver os demais conteúdos da disciplina, mesmo, muitas vezes, tendo vivenciado todos os conteúdos na sua graduação. Acredita-se que se deve ser professor-pesquisador, e sair do discurso inócuo e antigo de que não nos identificamos com o conteúdo e/ou vimos a disciplina de forma muito rápida na graduação, pois devemos ampliar as vivências corporais dos alunos e não limitá-los a práticas esportivas e/ou apenas restringir a aplicação dos demais conteúdos em montagens para participação em eventos escolares, festivais de ginástica e/ou de dança, predominando nestes casos o caráter de exclusão, pois só participam aqueles que possuem recurso financeiro e/ou habilidade motora. E os demais alunos? Assim estamos educando para a transformação social?

A Educação Física faz parte da base comum curricular, mas em algumas escolas ainda é vista apenas como recreação e/ou aulas livres – sem finalidade pedagógica. Porém, temos que dividir a culpa da desvalorização da disciplina, pois muitas vezes nos omitimos, colocando comodamente a culpa de nosso insucesso profissional no “outro”. Enquanto nós não agirmos de forma responsável, como professor-pesquisador e sempre buscando reflexão-ação-reflexão na prática pedagógica concreta, com o objetivo de (re) criar e transformar a prática pedagógica e, conseqüentemente, o contexto escolar e social, não proporcionaremos aos alunos a vivência de todos os conteúdos da disciplina, numa perspectiva de efetivação da qualidade da educação escolar, pois a valorização da disciplina implica considerar:

[...] fatores intraescolares [...] consideração do contexto socioeconômico-cultural dos estudantes, das expectativas sociais das famílias, dos processos de organização e gestão da escola, da participação efetiva da comunidade, das práticas curriculares e processos pedagógicos-didáticos das formas de avaliação. (LIBÂNEO, 2012, p. 252)

É uma educação percebida e concretizada:

[...] Numa perspectiva sócio-crítica [...] prática social ampla [...] alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. [...] nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instâncias e nos movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte dessas relações e é por ela constituída. [...] um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. (LIBÂNEO, 2012, p. 248-249)

4

RECURSOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As escolas públicas em sua maioria passam diversas dificuldades, como falta de recursos financeiros, estruturas físicas precárias, falta de orientação didático-pedagógica dos órgãos responsáveis, falta de materiais didáticos, falta de capacitação do corpo docente e má remuneração, dentre outros problemas que influenciam diretamente na prática pedagógica concreta. Inserida nesta problemática está a Educação Física escolar, com suas dificuldades e impossibilidades ocasionadas pelo contexto relatado anteriormente, contexto este que influencia diretamente a aquisição e/ou uso crítico/reflexivo dos recursos pedagógicos e materiais, que, por sua vez, ocasionam implicações no desenvolvimento da prática pedagógica concreta.

Essas questões vão muito além da aquisição ou não de recursos pedagógicos e materiais adequados ao desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, compreendem também aspectos de ordem ideológica e política, programas de capacitação dos professores e empoderamento deles com relação aos recursos pedagógicos e materiais, formas de utilização destes materiais por parte dos alunos, dentre outros aspectos. Isso não significa desconsiderar as formas como os saberes se desenvolvem, não estão vinculados também à presença de recursos pedagógicos e materiais, pois é necessário garantir a aquisição de material específico, possibilitando o

desenvolvimento da disciplina. No entanto, enfatizamos que somente a existência destes recursos não significa uma prática pedagógica concreta comprometida com a formação integral do aluno. O mais importante ainda é que os recursos existentes e as estratégias utilizadas sejam empregadas de forma crítica e reflexiva, de acordo com cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, do contrário o professor “converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior” (BRACHT, 2010, 132).

Assim, ao utilizar recursos pedagógicos, o professor deve apropriar-se – preferencialmente de maneira crítico-reflexiva – deles, dando-lhes um olhar muito particular e subjetivo, de acordo com sua própria interpretação. Essa perspectiva de apropriação dos recursos pedagógicos proporciona a materialização da prática pedagógica, prescrevendo-a de acordo com o que está posto nos materiais, ou não, desde que devidamente refletidos pelos professores (RUFINO, 2012), passando, na visão apresentada por Lajolo (1996), a ser uma espécie de coautor, pois, ao usar o material (independente da forma como ele o utiliza), o professor constrói e transforma sua prática pedagógica de acordo com as relações estabelecidas entre ele, os alunos, os saberes, os materiais e o contexto da cultura escolar.

Apesar da infinidade de recursos possíveis de serem utilizados como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, o material impresso (livro, apostila etc.) ainda está em evidência nesse processo, estando muito presente nas salas de aula, em especial o Livro Didático - LD, que embora seja um objeto bastante familiar e de fácil identificação, ainda não faz parte dos recursos pedagógicos disponíveis para a Educação Física escolar em todas as regiões do Brasil. Assim, com reduzida reflexão teórica no campo específico da Educação Física Escolar, enquanto que no campo educacional, em geral, esse tipo de recurso pedagógico tem despertado cada vez mais a reflexão dos pesquisadores, sendo urgente a necessidade de estudos dos “pesquisadores da Educação de modo geral, e em particular da Educação Física escolar, sobre a questão do livro didático” (DARIDO; IMPOLCETTO; BARROSO; RODRIGUES, 2010).

Dentre os Estados brasileiros que implementaram os recursos pedagógicos de seus professores, por meio da construção de material didático próprio e elaboração de propostas curriculares, citamos: São Paulo (2008), Rio Grande do Sul (2009), Paraná (2006), Pernambuco (2008),

Goiás (2009) e Minas Gerais (2009). Entre os citados anteriormente, destaca-se a construção do livro didático do Estado do Paraná, para o ensino médio, nível de ensino foco deste livro, onde o material didático foi elaborado numa perspectiva crítico-reflexiva da educação, almejando a formação integral do aluno.

Alguns autores definem o LD como um instrumento que contém um saber sistematizado e que contribui enriquecendo e dinamizando a prática pedagógica, enquanto outros autores criticam o uso do LD. Lajolo (1996) relata diferentes possibilidades de utilização do LD. De acordo com a autora:

[...] usos mais interativos do livro, montado, por assim dizer, a partir de necessidades específicas de certas classes e turmas, favorecendo mais a teoria ou mais os exercícios, menos uma linguagem ou mais uma outra, decisões estas que abrem um grande espaço para a interlocução que o professor estabelece com o *material escolar* de que se vale. Indiretamente, tais medidas vão qualificar a relação do professor com o livro e, conseqüentemente, a dos alunos com os professores, os livros e a escola. [...] uso de livro didático precisa resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase coautor do livro- (LAJOLO, 1996, p. 7)

Complementando a afirmação de Lajolo (1996), Saviani (1985) ressalta que:

A metodologia, isto é, o instrumento utilizado na e para a educação é essencial no processo pedagógico, mas ele por si só não se garante e nem garante uma alteração qualitativa da compreensão da prática social. É necessário que os agentes sociais, responsáveis pela mediação da ação peda-

gógica, sejam agentes sociais ativos, uma vez que eles também são elementos objetivos da prática social. (SAVIANI, 1985, p. 77)

Os recursos pedagógicos (LD, artigos, apostilas, vídeos, imagens, ...) não podem ser selecionados de forma aleatória e implementados acriticamente. É papel do professor ter claramente as referências contidas no recurso pedagógico escolhido, contextualizando os temas aos objetivos escolares, pois “cada leitor, a partir de suas próprias referências individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 1996, p. 20). Na verdade, os saberes da cultura corporal de movimento são amplos, favorecendo um leque de possibilidades, que devem levar em consideração a relevância do tema para a comunidade escolar, seja na escolha dos conteúdos ou recursos pedagógicos e materiais, respeitando as especificidades.

Em relação ao espaço escolar e aos recursos materiais, necessários às aulas de Educação Física, compreendem-se quadra poliesportiva (futsal, handebol, basquete, voleibol), salas (de dança e para aulas teóricas), bolas, tatame, bebedouro, entre outros, na compreensão de que recursos materiais e espaço físico da escola devem ser uma “ponte” facilitadora do processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo e autônomo. Em relação aos recursos materiais, Xavier (1986) divide os recursos materiais em:

Naturais: são os elementos da natureza: rios, praias, trilhas, campos, entre outros.

Instrumental da escola: materiais disponibilizados pela escola ao professor: livros, bolas diversas, balança, cordas, arcos, tatames, colchonetes, entre outros.

Da comunidade: material ou equipamento que a comunidade disponibiliza para a escola utilizar, como praças públicas, centros sociais, associações, quadras cobertas, ginásios, entre outros.

Instrumental do professor: material pessoal do professor (livro, marcador para quadro branco, apagador, cronômetro, planilhas, apito, entre outros.

A aquisição de espaços e materiais de qualidade também contribui para o bom desenvolvimento da disciplina, pois:

Ginásios e campos de jogos sujos, crianças malnutridas, temperaturas extremas, iluminação deficiente, vestuário inadequado ou impróprio, prejudicam a situação de aprendizagem [...]. Não quer dizer com isto que todas as condições precisem ser perfeitas a fim de que ocorra a aprendizagem, mas, em geral, quanto melhor o ambiente maior a possibilidade de aprendizagem. (OBERTEUFFER e ULRICH apud MEDEIROS, 1997, p. 5)

Infelizmente, os recursos materiais e espaços destinados à Educação Física escolar no Estado do Pará estão distantes de atender às reais necessidades da disciplina, situação não muito diferente nos demais Estados do país. Não podemos exigir condições impecáveis para o desenvolvimento das aulas, mas a aquisição de materiais e o espaço físico adequado não devem ser negligenciados na escola, nem não serem exigidos pelos profissionais da área e comunidade escolar, visto que até os documentos oficiais, como os PCN'S, minimizam a responsabilidade do governo em adquirir/construir e/ou manter materiais e espaços, sugerindo que a comunidade escolar busque "adaptações" à qualidade que deveria ser proporcionada pelo governo. Em seu texto, os PCN'S (1997, p. 86-87) relatam:

Sabe-se que na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças, esportes e ginástica não apresentam a adequação e a qualidade necessárias. Alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos.

PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ao longo de sua história, o ato de planejar no cotidiano escolar tem atendido aos desejos daqueles que o querem neutro. Planejar, no contexto escolar em geral, tem sido um momento de cumprir formalidades, limitando-se a preencher formulários para serem arquivados e acontecendo geralmente de forma assistemática. Luckesi (1994) revela que o planejamento na prática pedagógica concreta tem sido destinado somente a gerenciar os recursos (escassos, quando disponibilizam) disponibilizados pelo governo para a realização de ações, deixando de assumir, conscientemente, seu papel político, se reduzindo a instrumento de “administração da escassez de recursos”. Nesta perspectiva, faz-se necessário abordar as diferentes concepções do processo de planejamento, em cada contexto sócio-político-econômico ou cultural, nos diferentes momentos históricos da educação escolar, para que possamos compreender o contexto contemporâneo.

Veiga Neto (1993), ao se referir à história do planejamento da educação no Brasil, nos propicia identificar duas linhas, uma tecnicista e outra participativa ou crítica. A linha tecnicista pressupõe uma dada importância ao método positivista, ou que deram (ou ainda dão?) ênfase ao produto em detrimento do processo. A linha crítica é contrária à linha tec-

nicista, pressupondo o planejamento como uma ação político-social e nos lembrando que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo” (FREIRE, 1997, p. 24). Na prática pedagógica concreta, é dada vida à teoria e a prática deve ser “sempre o ponto de partida e o ponto de chegada” (CANDAUI E LELIS, 1996, p. 59).

5.1 Planejamentos: Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?

Libâneo (1994) nos informa que há três modalidades de planejamento: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula. O plano da escola tem cunho pedagógico e administrativo da escola, no qual estão explícitos a concepção pedagógica, a base teórica-metodológica, a contextualização socioeconômico-político-social-cultural da escola, a caracterização da comunidade escolar, os objetivos educacionais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa. E qual a importância do plano escolar? Libâneo (1994, p. 230) responde:

[...] é um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino. Os professores precisam ter em mãos esse plano abrangente, não só para uma orientação do seu trabalho, mas para garantir a unidade teórico-metodológica das atividades escolares.

O planejamento, de um modo geral, diz respeito à intencionalidade da ação humana em contrapartida ao agir aleatoriamente, sem responsabilidades com os fins. Luckesi (1992), ao “fazer de qualquer jeito”, desconhecendo um fim, um objetivo e um agir de forma organizada (os meios) para construir/alcançar o resultado desejado. O planejamento escolar, portanto, é uma construção coletiva orientadora da ação docente, que, como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe. O planejamento tem que responder às seguintes questões: Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem? – Na forma de plano.

Para que seja possível a concretização do planejamento docente, há necessidade de outras instâncias que são: o projeto político pedagógico e o projeto curricular, os quais serão os eixos norteadores da ação docente, coerente e responsável, e antecedem ao planejamento de ensino propriamente dito. Seria o planejamento uma questão “polêmica” (Molina Neto, 1996) para os segmentos escolares envolvidos diretamente nessa prática, que ainda não realizaram seu planejamento com base em eixos social e político ou sequer realizaram a discussão a respeito do significado social e político do tema?

No entanto, Luckesi (1994) nos alerta que esse reducionismo na prática do planejamento é uma forma politicamente ingênua de pensar e agir, pois, ao contrário de ser neutra, a prática de planejar está com certeza a serviço de alguma finalidade mais abrangente e intencional, porque para o Estado é mais interessante que todos continuem a acreditar na neutralidade do ato de planejar, destinando-se somente ao gerenciamento dos recursos (quando tem recurso).

Em sentido contrário ao reducionismo de gerenciamento de recursos, burocratização e/ou formalização do planejamento, surgiu a abordagem crítica de construção do planejamento, propondo transformar o planejar em uma ação viva, reflexiva e decisiva, sendo um ato político decisório, como bem esclarece Luckesi (1994).

O planejamento, entendido como ato político, será dinâmico e constante, pois estará afeito a uma constante tomada de decisão. Não necessariamente deverá ser registrado em documento escrito. Poderá tão somente ser assumido como uma decisão e permanecer na memória viva como guia de ação. Aliás, só como memória viva ele faz sentido. Papéis e formulários são simplesmente mecanismos de registro e fixação gráfica do decidido. (LUCKESI, 1994, p. 169)

Libâneo (1994) acrescenta:

[...] o planejamento do ensino [...] supõe o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem

e das condições externas que co-determinam a sua efetivação [...] é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e ordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino [...] é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão [...] é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre [...] contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo; tempo provável e desenvolvimento metodológico. (LIBÂ-NEO, 1994, p. 221-232-233)

Entende-se o ato de planejar como ação indispensável para a organização do trabalho pedagógico comprometido com uma educação crítico-reflexiva e de qualidade, que respeita as características e necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, assumindo em sua prática pedagógica concreta a responsabilidade de educar e entendendo o educar em seu sentido amplo, em que professores e alunos estão envolvidos na construção do fazer educativo e seus processos educacionais. A organização da prática pedagógica concreta exige do professor tempo e dedicação, em função de todas as suas responsabilidades na escola, porém ele necessita encontrar espaço para planejar, revisar o planejamento e organizar sua prática pedagógica.

Para Betti (1992), é necessário aprofundar os estudos sobre as especificidades pedagógicas da Educação Física escolar. A seu ver, parece claro que a matemática, geografia e outras disciplinas tenham seus objetivos e conteúdos delimitados, diferente da Educação Física, da qual não se tem clareza sobre suas especificidades pedagógicas, afirmando que a Educação Física escolar deve ir além de escolher entre a educação do movimento ou educação pelo movimento – porque o primordial é responder à seguinte questão: Educação Física *para quê?* E Betti (1992) responde: para refletir sobre os valores e finalidades que se relacionam com essa disciplina curricular enquanto fenômeno educativo.

5.2 Planejamentos da Educação Física escolar: o que tem sido? e o que pode ser?

A Educação Física Escolar, ao ser por Lei (LDB nº 9.394/96) considerada como componente curricular, assume um novo papel no contexto educacional, um papel pedagógico formativo e informativo dos alunos integrantes do processo de ensino-aprendizagem da escola, contribuindo para a formação integral do aluno em sociedade e construção do conhecimento vinculado ao objeto de estudo da área – a cultura corporal de movimento, sem esquecer o contexto no qual escola e alunos estão inseridos.

É senso comum entender a Educação Física como o momento destinado à atividade prática: correr, jogar, saltar,...momento do saber-fazer corretamente o movimento e não o momento do refletir, pesquisar, analisar e avaliar de forma contextualizada. Esta prática, por vezes, leva os docentes ao imprevisto e ao desenvolvimento de atividades sem a devida preparação, organização e sentido amplo. E como planejar propiciando um sentido e um processo de sistematização dos conteúdos para práticas pedagógicas concretas responsáveis no contexto escolar?

As outras disciplinas escolares apresentam conteúdos sistematizados e livros didáticos que indicam claramente quais os conteúdos que devem ser contemplados em cada série, ao longo da vida escolar. Porém, a Educação Física não possui este aparato pedagógico e isso gera muitos conflitos na prática pedagógica concreta, originando muitas vezes planejamentos descontextualizados e sem sequência lógica.

As dúvidas são muitas: Quando e como trabalhar os conteúdos? Os conteúdos devem ser diferenciados em cada série? Dividindo o conteúdo por série, qual o critério para identificar o conteúdo de cada série? Deve-se atender somente ao conteúdo esporte, à linha da saúde e qualidade de vida ou à linha da cultura corporal de movimento? É importante que os professores se apropriem de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, construam o planejamento da disciplina, para superar as dúvidas e realidades escolares impeditivas do bom andamento do processo de ensino – aprendizagem, almejando avançar pedagogicamente na prática diária e respeitando o contexto histórico-social vivenciado pela comunidade escolar. Também, é preciso compreender e respeitar as limitações

educacionais e estruturais das propostas de avanço, assim como daqueles que fazem parte deste processo educativo (Pedagogos, Administrador Escolar, Professor, Alunos, Pais e Sociedade em geral), pois não podemos almejar receitas de sucesso para solucionar todas as dificuldades emergentes do contexto escolar, pois:

[...] o professor não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem elabora estratégias de intervenção precisas e inequívocas segundo modelos de ensino ou de aprendizagem, nem decide a sua prática a partir de filosofias ou declarações de objetivos, pelo fato de responder pessoalmente, e na medida de suas possibilidades, com diferente grau de comprometimento ético-profissional, às exigências do seu posto de trabalho com um grupo de alunos em condições determinadas. Porém, não podemos concluir que, por isso tudo, é um mau profissional. [...] Na sua atividade prática, pode aproveitar ideias e teorias científicas, muito embora se trate sempre de uma elaboração pessoal perante situações complexas em que se deveria contar com o tacto, com a experiência e com o saber-fazer, depurados por uma crítica realizada a partir dos valores que guiam a ação e a partir do melhor conhecimento possível da realidade e de como esta poderia ser. [...] O conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecermos melhor, para nos conscientizarmos das consequências e para descobrir, com mais clareza, caminhos alternativos. Porém, em si mesmas, não orientam diretamente a prática docente. (SACRISTAN, 1992, p. 312)

A afirmação acima nos faz refletir a respeito da importância de compreendermos o cotidiano escolar, com suas condições e realidade, que influenciam diretamente nos avanços de um planejamento de ensino, o qual contribua efetivamente para prática pedagógica concreta, assim como a busca, compreensão e apropriação dos conhecimentos e teorias pedagógicas pertinentes ao saber-refletir e *saber-fazer*. Neste contexto, como a

Educação Física pode ser planejada e sistematizada na escola? Nesta perspectiva, temos diferentes propostas de organização do planejamento de ensino da Educação Física escolar. Citamos algumas:

Primeiramente, há a proposta do grupo de professores e pesquisadores intitulados “Coletivo de Autores”, composto por Valter Bracht, Lino Castellani, Celi Taffarel e Carmen Lúcia Soares, que, em 1992, publicaram o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, no qual exemplificam as diversas formas de expressão corporal: jogos, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica, entre outras (SOARES, *et al.*, 1992). Este grupo define a Educação Física como:

[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem [...] Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. (SOARES *et al.*, 1992, p. 61-63)

A nomenclatura cultura corporal se consolidou a partir das discussões apresentadas por este grupo de professores, que, sob a ótica marxista, iniciou as reflexões sobre a cultura corporal, se diferenciando das tendências anteriormente dominantes no ensino da Educação Física e buscando desenvolver estudos pedagógicos sobre diversas manifestações que representam o ser humano ao longo de sua história. A contribuição dos estudos realizados por esta abordagem pedagógica foi fundamental para o atual patamar de reflexão teórica acerca da identidade e da importância da Educação Física no contexto escolar, assim como sua evolução na contemporaneidade no Brasil. Na proposta do Coletivo de Autores (1992), a Educação Física divide-se em ciclos:

1º ciclo: Ciclo de Educação Infantil (Pré-escolar) e Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental).

2º ciclo: Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª, 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental)

3º ciclo: Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental)

4º ciclo: Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio). Neste ciclo, os conteúdos Esporte e Dança devem propor:

[...] O esporte como prática social [...] deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola. [...] danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral (Sugere-se estimular o aperfeiçoamento dos conhecimentos/ habilidades da dança para utilizá-los como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-culturais como meio de comunicação/informação dos interesses sócio-políticoculturais da comunidade.) [...] o professor irá desenvolver o conhecimento técnico do aluno, sem que isso signifique exigir dele, necessariamente, níveis de execução de alta qualidade técnica [...]. (SOARES, 1992, p. 70-85-86)

Mauro Aparecido Bássoli de Oliveira (2004), baseando-se nos estudos fenomenológicos de Merleau Ponty (1994), nos estudos sobre a motricidade humana de Sérgio (1995) e nas propostas de ensino aberto de Hildebrandt e Laging (1986) e Gallardo, Oliveira e Araveña (1998), propõe um planejamento com organização de núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos, cuja distribuição destes núcleos/conteúdos deve ser feita ao longo da vida escolar, considerando-se as etapas de crescimento, desenvolvimento e maturação sócio-cognitiva e motora dos alunos e tendo o Projeto Político Pedagógico da escola como eixo norteador das ações planejadas, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Organização dos núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos

Núcleos	Conteúdos Básicos
a) o movimento em descoberta e estruturação	Habilidades motoras de base (locomotoras, não-locomotoras, manipulativas, coordenação viso-motora), esquema corporal, percepção corporal
b) o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas	Jogos (motores, sensoriais, criativos, intelectivos e pré-desportivos); Esporte Institucionalizado (basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, futebol, futsal, ciclismo, outros) e Esportes Alternativos (capoeira, escaladas, caminhadas, passeios, bets, malha, peteca, outros)
c) o movimento em expressão e ritmo	Ginástica, Dança, Brinquedos Cantados, Cantigas de Roda, outros
d) o movimento e a saúde	Higiene e Primeiros Socorros, Ergonomia, Bases Anatomo-fisiológica do corpo humano, Bases Nutricionais, Aspectos básicos da metodologia do treinamento, Avaliações do crescimento, desenvolvimento, composição corporal e aptidão física.

Fonte: OLIVEIRA, 2004.

O pesquisador Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira (2004), em relação ao Ensino Médio, especificamente, faz as seguintes proposições:

Quadro 2: Organização dos objetivos do componente curricular Educação Física para o Ensino Médio (1ª ao 3ª ano)

Objetivo Geral	
Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando ao entendimento e à autonomia frente aos conhecimentos relativos à prática da atividade física permanente	
1º ano	Entender o corpo como elemento de relação e linguagem humana; estudar as mudanças anatômico-fisiológicas do homem e da mulher no cotidiano e no esporte; aplicar os esquemas táticos e técnicos na prática do desporto institucionalizado; estudar e aplicar os sistemas de organização desportiva e recreativa junto aos acadêmicos do Ensino Fundamental.

2º ano	Analisar a participação do fenômeno esportivo na cultura humana; utilizar o desporto como elemento fomentador ao entendimento das estruturas sociais vigentes; capacitar os acadêmicos para a plena utilização dos conhecimentos sobre o corpo para a manutenção de hábitos saudáveis; vivenciar a aplicação de sistemas de treinamento junto ao grupo e individualmente.
3º ano	Capacitar os acadêmicos para que atinjam autonomia sobre os conhecimentos relativos à prática permanente da atividade física; estimular a prática das manifestações da cultura corporal como elementos imprescindíveis à qualidade de vida saudável; estimular a vivência dos conhecimentos referentes a atividades recreativas e de prática de atividade física permanente junto aos familiares e comunidade.

Fonte: OLIVEIRA, 2004.

Libâneo (1994) percebe o planejamento como um roteiro organizado dos conteúdos, para ser realizado em um ano ou semestre, contendo os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, objetivos gerais e específicos, conteúdo (dividido por temática), tempo provável, número de aulas, bibliografia, livro adotado para estudo dos alunos e desenvolvimento metodológico. Em relação à justificativa da disciplina, o autor enfatiza que este tópico deve responder à seguinte pergunta: qual a importância e qual o papel da matéria de ensino no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos?

Independentemente da concepção de currículo adotada, não podemos deixar de levar em consideração, ao planejar, o projeto político pedagógico da escola, a cultura escolar, as experiências de vida dos alunos e o contexto político-social-econômico-cultural da escola e do aluno.

5.3 Professores de Educação Física: – o porquê do planejar o ensino

Muitos professores ainda entendem o planejar e a execução de planos como um simples trabalho burocrático desnecessário na sua organização educacional, que em nada contribuem para o avanço de sua prática pedagógica concreta. Nesta perspectiva, Molina Neto (1996) entende que a construção de planos para os professores de Educação Física é possível-

mente uma das atividades mais questionadas, “polêmica”. De um lado, a cultura escolar com sua estrutura básica na escritura, do outro lado um coletivo, que em sua maioria opera com a palavra oral e a linguagem corporal, considerando o planejamento escrito desnecessário.

Bossle (2002) considera que o planejamento de ensino dos professores de Educação Física tem seu objeto de estudo baseado na cultura corporal, limitando-se em sua maioria às aulas práticas, saber – fazer. Isto acontece porque há uma “liberdade”/flexibilidade maior para programar e organizar o planejamento de ensino – prática pedagógica, no qual o professor pode estabelecer o que vai realizar nas aulas ao longo de um semestre ou ano letivo, centralizando a decisão de o que fazer, o que pode estar vinculado aos interesses únicos de cada professor, desconsiderando desta forma os objetivos do projeto político pedagógico da escola, a realidade sócio-político-econômica-cultural e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Assim, há de se considerar também:

[...] a prática negativa, ou equivocada de realizar planejamento, muito comum há pouco tempo atrás nas escolas, onde os planos eram uma tarefa mecânica, para cumprir um ritual de formalidade, completamente sem sentido e frequentemente de controle de atividades ditas como necessárias à escola, cobrados por coordenadores, orientadores e supervisores. A resistência a este discurso burocrático foi uma prática de negação ao planejamento, não menos equivocada e baseada no discurso de que planos são entregues e engavetados, são copiados de livros, de colegas ou de um ano para outro, que a prática não leva em conta o que foi colocado no plano..., considerando desta forma o planejamento como desnecessário. (BOSSLE, 2002, p. 36-37)

Neste cenário, são necessárias algumas reflexões: Que formação acadêmica o professor de Educação Física teve na graduação referente ao ato de planejar e sua importância para a prática pedagógica? Que concepção de planejamento tem o professor de Educação Física?

Em meio às reflexões expostas anteriormente, Gandin (2001) nos propõe um exemplo pertinente de planejamento, o planejamento parti-

participativo, cuja principal característica não é o simples fato de estimular a participação da comunidade escolar no processo, pois isto existe na maioria dos processos de planejamento: não há condições de fazer algo na realidade atual sem, pelo menos, pedir às pessoas que tragam sugestões. E, muitas vezes, usa-se esta “pseudo-participação” para iludir e/ou cooptar. O planejamento participativo diferencia-se das demais correntes porque

[...] foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que não têm como primeira tarefa ou missão aumentar o lucro, competir e sobreviver, mas contribuir para a construção da realidade social. [...] parte da verificação de que não existe participação real em nossas sociedades, isto é, de que há pessoas e grupos dentro delas que não podem dispor dos recursos necessários ao seu mínimo bem-estar. Mais do que isto: parte da clareza de que isto é consequência da organização estrutural injusta destas mesmas sociedades. [...] constrói um conjunto de conceitos, de modelos, de técnicas e de instrumentos que permitam utilizar processos científicos e ideológicos e organizar a participação para intervir na realidade, na direção conjuntamente estabelecida. (GANDIN, 2001, p. 82-83)

Há muitas literaturas sobre planejamento governamental, sempre o assemelhando ao gerenciamento de empresa privada. No entanto, pouco se tem escrito e divulgado “sobre o planejamento de instituições, cujo primeiro fim seja o de gerar riqueza não material, isto é, o de contribuir para a construção do ser humano e da humanidade” (GANDIN, 2001, p. 85). Assim, o planejamento de ensino no âmbito da Educação Física escolar é uma questão que não vem tendo a devida atenção dos pesquisadores da área, pois na escola

[...] por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um caráter de só administração ao trabalho escolar; é necessá-

rio que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e que, a partir disto, realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social. (GANDIN, 2001, p. 87)

A concepção de Planejamento Participativo efetivada na prática pedagógica nos leva a avançar em questões amplas e complexas, combatendo a noção de neutralidade – que tanto agrada ao governo e a suas secretarias, e contribuindo para transformação e construção da realidade social, numa direção estabelecida em conjunto por todos os que participam da instituição. O planejamento desta natureza necessita também da participação dos alunos, construindo e efetivando coletivamente, pois o aluno precisa ser sujeito ativo do plano do qual é parte integrante, assumindo a responsabilidade juntamente com o professor. Tendo o aluno participado ativamente da construção deste processo, professor e alunos juntos têm uma “Ética da cumplicidade”, pois devem ser cúmplices da verdade, solidariedade, respeito e cooperação.

6

METODOLOGIA

6.1 Enfoques da investigação

Do ponto de vista epistemológico, entende-se a produção do conhecimento como um processo dialético que articula teoria e prática, em que a produção de saberes está em constante movimento. Nessa direção, optou-se pela **abordagem qualitativa** de pesquisa, essencialmente indutiva, bastante utilizada nas ciências humanas. Nesse tipo de abordagem,

[...] um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. [...] A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. [...] considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo. [...] O interesse desses investigadores [qualitativos] está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. [...] tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes. [...] as abstrações são construídas a

partir dos dados, num processo de baixo para cima. (GODOY, 1995, p. 62-63)

O tipo de pesquisa escolhido foi o qualitativo. Segundo Yin (2015), o mesmo consiste em importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, uma vez que permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas claramente, além de favorecer uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

6.2 Desenhos da investigação

Considerando a natureza da investigação aqui sistematizada, pelo simples fato de não se tratar de realização de experimentos laboratoriais, apropriou-se de um desenho não experimental, situação que está amparada na afirmação de Alvarenga (2008, p. 45), a qual garante que os estudos que se realizam de fenômenos sociais não estão sujeitos a experimentos pela subjetividade que apresentam. Segundo Betti (2005, p. 183), os discursos teóricos da Educação Física se classificam “em dois grandes grupos: a matriz científica, que concebe a Educação Física como área de conhecimento científico, e a matriz pedagógica, que a concebe como prática pedagógica, como prática social de intervenção”.

6.3 Nível e modalidade da pesquisa

Traçar os meios corretos para uma investigação é fundamental para a aquisição de resultados concisos, portanto, entre outros elementos da pesquisa surge o nível da investigação no fato do tratamento que se pretende dar a ela e, nesse contexto, estabelece-se a pesquisa exploratória e descritiva, devido ao fato de se explorar o fenômeno da forma como ele se desenvolve e realiza sua descrição. Isso leva a crer que não há necessidade de conhecimento sobre as causas e descrevê-lo acarreta a sua ilustração, conforme o posicionamento de Severino (2007, p. 123), que identifica a

pesquisa exploratória quando o pesquisador constrói um mapa do desenvolvimento do fenômeno. No que concerne à descritiva, Sampieri (2006, p. 103) informa que é quando se faz um detalhamento da real situação do fenômeno.

Para tanto, há a necessidade da definição da modalidade de investigação de observação participante, o que geralmente ocorre em função do contato direto do observador onde o fenômeno acontece, ou seja, realizar as verificações das ações dos atores no contexto natural. Neste sentido, vale fundamentar a questão no que diz Chizzotti (2009, p. 90): que a observação participante se completa como uma descrição fina dos componentes de uma situação, permitindo compreensão das dinâmicas dos atos e eventos e, assim, o observador participa em todas as situações espontâneas e formais. Faz-se importante, ainda, ressaltar que a pesquisa será de campo e bibliográfica.

6.4 Populações

Considerando que a proposta do livro, que apresenta título sobre a Educação Física e a matriz de referência do ENEM, já salienta que o nível de ensino é o médio, integrante da Educação Básica. Portanto, o Município de Tucuruí, no Estado do Pará, apresenta a Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, a qual conta com 08 coordenadores pedagógicos, 08 professores de Educação Física e 350 alunos na 3ª série do Ensino Médio (nos turnos da manhã e da tarde). Assim, se entende que a população de uma pesquisa é todo o pessoal que se encontra em um contexto, sendo passível da pesquisa, valendo ainda ressaltar o posicionamento de Rea (2002, p. 22): que a população se encontra dotada de todo o conhecimento que valida uma investigação.

6.5 Amostras

Uma parcela da população deve ser estipulada quando a mesma apresenta universo muito amplo, no sentido da investigação se apresentar exequível. Assim, a amostra nada mais é que parte significativa da população,

o que se definiu da seguinte forma: 04 coordenadores pedagógicos, 04 professores e 35 alunos da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza. Com base nesse contexto, não se pode negar o embasamento de Alvarenga (2008, p. 30): que a amostra acaba sendo um grupo menor, mas que apresenta condições de fornecer dados concisos sobre o desenvolvimento do fenômeno.

6.6 Instrumentos de coleta de dados

A pesquisa de campo, por sua vez, terá, num primeiro momento, o objetivo de “conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, [...] os métodos de ensino” (TRIVIÑOS, 2012, p. 110). Posteriormente, privilegia-se o instrumento questionário com perguntas abertas, aplicadas em coordenadores pedagógicos, professores de Educação Física e alunos do 3º ano do Ensino Médio, buscando dados e informações que ajudem a compreender as configurações da prática pedagógica de Educação Física nas escolas pesquisadas pertinentes às matrizes de referências do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio. Tais informações serão analisadas e, por assim dizer, cruzadas entre si, a fim de proporcionar uma visão das práticas curriculares de Educação Física no ensino médio em Tucuruí-Pará, retornando, posteriormente, à comunidade com os resultados da pesquisa.

6.7 Procedimentos de análise dos dados

À medida que forem aplicados os questionários, tendo em vista a própria natureza da pesquisa, os dados coletados serão organizados em quadros e gráficos que consigam mostrar claramente a realidade do fenômeno investigado e permitam estabelecer a elaboração de relatório detalhado da pesquisa, apontando como se desenvolve o fenômeno, o que ocorrerá por categorias, caracterizadas por Coordenadores pedagógicos, professores de Educação Física e alunos do 3º ano do ensino médio, quando cada uma informará sob sua ótica a forma como o fenômeno aconte-

ce no contexto em que se instala. Então explicado pela fenomenologia, não abrindo mão da subjetividade, será elaborado o relatório das informações investigadas, mostrando todo o resultado da pesquisa, o que Preste (2012, p. 33) assegura: após coletado o material, é preciso analisá-lo, selecioná-lo e organizá-lo em tópicos para a melhor compreensão e organização definitiva do plano do trabalho.

7

RESULTADOS

Pesquisar sobre os impactos das matrizes de referência do ENEM na prática pedagógica concreta do professor de EF, de imediato já se coloca como um grande desafio, uma vez que, como relatado anteriormente, os estudos nesta temática são escassos. É justamente a falta de tradição desta disciplina no encaminhamento de estudos e trabalhos a respeito dos impactos dessas matrizes de referência na prática pedagógica que tornou a estruturação e construção desse livro um processo complexo e desafiador, estimulando sua concretização.

Os dados coletados, tanto da entrevista com coordenadores pedagógicos, professores e alunos, quanto da observação com os professores participantes da pesquisa, foram analisados por meio do procedimento de análise de conteúdo. Ressalta-se, ainda, que os dados obtidos foram confrontados por meio da análise das observações realizadas.

A análise de conteúdo é um instrumento metodológico com o potencial de ser aplicado na análise de discursos, visando compreender estruturas e modelos submersos nos fragmentos de mensagem (BARDIN, 1991). Assim, Bardin (1991) define a análise de conteúdo como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimen-

tos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1991, p. 42)

Triviños (1987) propõe que os resultados obtidos em uma pesquisa, para que tenham valor científico, devem respeitar algumas condições, dentre elas a coerência, a consistência, a originalidade e a objetividade, assim como o pesquisador deve aprofundar seus conhecimentos sobre o problema da pesquisa. Nesta perspectiva, amplia-se a visão sobre a construção coletiva de uma prática pedagógica concreta e contextualizada do ensino da Educação Física escolar do Ensino Médio.

Os resultados e discussão da pesquisa foram divididos em três momentos de forma a possibilitar uma melhor distribuição, organização e compreensão dos dados coletados ao longo do percurso dos estudos realizados. Assim, optou-se por dividir os resultados, bem como as discussões oriundas das análises dos dados, em três momentos. No primeiro momento, aplicou-se o questionário e foram analisados os relatos apresentados pelos coordenadores pedagógicos, quatro no total. No segundo momento, buscou-se considerar o relato dos professores participantes da pesquisa (quatro professores efetivos da rede estadual de ensino). Nesta etapa, confrontaram-se os dados coletados com as observações *in loco* realizadas. No terceiro momento, foi aplicado o questionário junto aos alunos do 3º ano do ensino médio regular, 35 alunos no total. Cada momento da pesquisa será exposto separadamente a seguir.

7.1 Concepções da Coordenação Pedagógica

De modo geral, as coordenadoras pedagógicas apresentaram considerações pertinentes sobre a Educação Física escolar e o ENEM, e também sobre a relação entre os mesmos e a prática pedagógica concreta dos professores de Educação Física. A partir da análise dos questionários, do discurso e de observação *in loco* realizada, emergiram os dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Coordenadoras pedagógicas

Perguntas	Respostas
1. Qual o tempo na função?	- 2 responderam: 4 anos-1 respondeu: 30 anos-1 respondeu: 8 anos
2. Qual seu vínculo empregatício?	- 4 são coordenadoras do quadro efetivo.
3. Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Inicialmente, o exame foi criado com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes para, posteriormente, investir na melhoria da educação básica. Hoje, tem a finalidade de propiciar a entrada nas universidades. - 1 respondeu: O governo criou o ENEM com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino fundamental. - 1 respondeu: Avaliar o desempenho do aluno no que diz respeito à escolaridade básica. É também usado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer à bolsa do PROUNI. - 1 respondeu: A princípio, o ENEM foi criado com o intuito de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos que estavam chegando ao fim do ensino médio. Desde então, o exame sofreu várias mudanças, sendo hoje a principal forma de entrada nas principais universidades públicas e privadas do país. É um meio também de comprovar a conclusão do ensino médio para estudantes maiores de 18 anos.
4. Qual a sua concepção sobre a prática de Educação Física escolar frente às matrizes do ENEM?	- 1 respondeu: O conhecimento do próprio corpo, através das linguagens corporais, é de suma importância para que os alunos compreendam o seu próprio desenvolvimento físico, como também o desenvolvimento do outro. A prática da Ed. Física é uma grande aliada para o jovem, em idade de crescimento, com mudanças físicas, hormonais e psíquicas, se perceba como um ser em constante desenvolvimento e compreenda as mudanças em seu corpo.

Perguntas	Respostas
<p>4. Qual a sua concepção sobre a prática de Educação Física escolar frente às matrizes do ENEM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: O aluno usará mais a capacidade de raciocínio e compreensão do que de memorização, pois deverá adquirir conhecimento do eixo cognitivo, comuns a todas as áreas do conhecimento. - 1 respondeu: Está organizada por área de conhecimento e o conteúdo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, isto é, usando a linguagem corporal, como fundamental para a vida. - 1 respondeu: A introdução da disciplina ajuda a valorizar a prática da Educação Física. É um incentivo ao esporte e ao benefício que essa prática traz à saúde, e à relação da atividade física com aspectos sócio-culturais.
<p>5. Como é realizado o planejamento de ensino do professor de Educação Física, considerando a utilização das matrizes de referência do ENEM nas suas aulas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: O plano de ensino é realizado de forma conjunta entre os profissionais da área e os especialistas do setor educativo, no início do ano letivo, podendo ser alterado ao longo do ano, de acordo com a necessidade da escola e do corpo discente. - 1 respondeu: É realizado pela coordenação pedagógica de ensino e pelos professores da área, no início do ano letivo, levando em consideração o conteúdo programático do ENEM, ou seja, trabalhando os eixos: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Como também é realizado de acordo com a realidade e necessidade dos alunos e da escola. - 1 respondeu: No início do ano letivo os professores se reúnem e elaboram o planejamento, conforme as matrizes curriculares, em conformidade com as matrizes do ENEM. - 1 respondeu: É anual, encontram-se os educadores de Educação Física, levando em consideração as referências curriculares cobradas no ENEM.

Perguntas	Respostas
<p>6. Quais as orientações de atividades sugeridas aos professores nas práticas diárias da Educação Física escolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: As atividades a serem desenvolvidas são planejadas no momento da elaboração do plano de ensino, seguindo as orientações do Projeto Político Pedagógico e do projeto técnico científico desenvolvidos na escola. - 1 respondeu: As orientações sugeridas aos professores são oriundas do planejamento anual e do projeto técnico-científico. - 1 respondeu: Que o professor veja o aluno como um ser que pensa, que busca o conhecimento. Promover reuniões de cunho pedagógico, onde se construam projetos que venham atender à demanda escolar, observando o espaço sócio-cultural e a diversidade que existe no âmbito escolar. - 1 respondeu: São dadas de acordo com a solicitação do professor.
<p>7. Quais as mudanças comportamentais observadas nos alunos quando os professores trabalham a Educação Física escolar a partir das matrizes de referência do ENEM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Percepção do cuidado com o seu corpo e o respeito ao corpo do outro a partir da apropriação dos conhecimentos científicos, bem como o da cultura corporal do seu dia-a-dia. - 1 respondeu: Os alunos se apropriam dos conhecimentos científicos da cultura corporal, confrontando-os com os saberes que eles trazem do seu dia-a-dia e fazendo uma leitura crítica da realidade. - 1 respondeu: Quando os professores realmente utilizam as matrizes de referência do ENEM, os alunos tendem a ter uma postura corporal integradora, social, e demonstram criticidade em relação ao meio em que estão inseridos, bem como, revelam sua identidade juvenil. - 1 respondeu: Percebemos que os alunos tendem a ter um certo amadurecimento, tornando-se mais responsáveis nas atividades escolares porque eles percebem que estão sendo vistos, e as habilidades tanto em jogos como em dança estão sendo valorizadas.

Perguntas	Respostas
8. Como os professores implementam as aulas de Educação Física para trabalharem a formação integral do aluno?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: A partir do desenvolvimento dos projetos desportivos, culturais, festivais de ginástica e dança, bem como o trabalho para o desenvolvimento da consciência socioambiental no interior da escola e fora dela. - 1 respondeu: Implementam através da prática de esportes, dança e ginástica, isto é, desenvolvem atividades pré-desportivas do handebol, futsal... com fins mais recreativos do que técnicos. - 1 não respondeu. - 1 respondeu: São implementados com projetos de jogos internos, municipais e intermunicipais, assim como projetos de dança.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao questionamento: “Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM? ”, as coordenadoras entendem que, inicialmente, este exame foi criado com o objetivo de avaliar o nível de aprendizagem do ensino médio, mas, posteriormente, tornou-se a principal porta de acesso ao nível superior. Para a coordenadora **D**:

A princípio, o ENEM foi criado com o intuito de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos que estavam chegando ao fim do ensino médio, desde então, o exame sofreu várias mudanças, sendo hoje a principal forma de entrada nas principais universidades públicas e privadas do país. É um meio também de comprovar a conclusão do ensino médio para estudantes maiores de 18 anos.

Em relação ao segundo questionamento: “Qual a sua concepção sobre a prática de Educação Física escolar frente às matrizes do ENEM? ”, aqui, foram usadas frases como: “conhecimento do próprio corpo”, “desenvolvimento físico”, “capacidade de raciocínio e compreensão”, “usando a linguagem corporal”, “atividade física e aspectos sócio-culturais”,

“incentivo ao esporte” e “benefício que essa prática traz à saúde”, desta forma percebendo diferentes concepções sobre a mesma temática. Neste contexto, a coordenadora **B** diz que “o aluno usará mais a capacidade de raciocínio e compreensão do que de memorização, pois deverá adquirir conhecimento do eixo cognitivo, comuns a todas as áreas do conhecimento”, enquanto que a coordenadora **D**, diz que a “introdução da disciplina ajuda a valorizar a prática da Educação Física. É um incentivo ao esporte e ao benefício que essa prática traz à saúde e à relação da atividade física com aspectos sócio-culturais”

Nas respostas, ficou evidente o equívoco sobre as práticas da EF escolar frente às matrizes do ENEM, pois as respostas, em sua maioria, trataram dos possíveis benefícios ocasionados pela prática de atividade física, não respondendo ao questionamento inicial.

Buscando compreender como é construído o planejamento das ações da disciplina curricular Educação Física, perguntou-se: “Como é realizado o planejamento de ensino do professor de Educação Física, considerando a utilização das matrizes de referência do ENEM nas suas aulas?” As coordenadoras **A** e **B** relataram que o planejamento é realizado de forma conjunta entre coordenadoras e professores de EF. A coordenadora **B** relatou o seguinte:

É realizado pela coordenação pedagógica de ensino e pelos professores da área, no início do ano letivo, levando em consideração o conteúdo programático do ENEM, ou seja, trabalhando os eixos: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas, como também é realizado de acordo com a realidade e necessidade dos alunos e da escola.

As coordenadoras **C** e **D**, ao contrário das duas coordenadoras citadas acima, relataram que os professores de EF se reúnem e constroem o planejamento de suas ações. A coordenadora **C** revela que “no início do ano letivo, os professores se reúnem e elaboram o planejamento conforme as matrizes curriculares, em conformidade com as matrizes do ENEM” e a coordenadora **D**, corroborando com a Coordenadora **C**, diz que o planeja-

mento “é anual, quando encontram-se os educadores de Educação Física, levando em consideração as referências curriculares cobradas no ENEM”.

Em relação à atuação diária dos coordenadores pedagógicos, junto às ações da Educação Física escolar, perguntou-se: “Quais as orientações de atividades sugeridas aos professores nas práticas diárias da Educação Física escolar?” A coordenadora A não respondeu à pergunta, pois relatou sobre o plano de ensino dizendo que: “As atividades a serem desenvolvidas são planejadas no momento da elaboração do plano de ensino, seguindo as orientações do projeto político pedagógico e o projeto técnico-científico desenvolvidos na escola”.

Em contrapartida, a coordenadora **B** compreende que as orientações devem ser oriundas do planejamento anual e projeto técnico-científico, não levando em consideração as necessidades que podem surgir frequentemente na prática pedagógica concreta. Enquanto isso, a coordenadora **C**, com uma visão ampla de educação, sugere em seu discurso que o professor:

[...] veja o aluno como um ser que pensa, que busca o conhecimento. Promover reuniões de cunho pedagógico, onde se construam projetos que venham atender à demanda escolar, observando o espaço sócio-cultural e a diversidade que existe no âmbito escolar

A coordenadora **C** relata que as sugestões são realizadas “de acordo com a solicitação do professor”.

No intuito de saber se as matrizes de referência do ENEM influenciaram ou não o comportamento dos alunos no contexto escolar, fizemos a seguinte indagação: “Quais as mudanças comportamentais observadas nos alunos quando os professores trabalham a EF escolar a partir das matrizes de referência do ENEM?” Nesta perspectiva, a coordenadora A entende que o aluno passou a ter maior “cuidado com seu corpo, respeito ao corpo do outro a partir da apropriação do conhecimento, bem como da cultura corporal no seu dia-a-dia”. A Coordenadora **B** acredita que “os alunos passam a se apropriar dos saberes científicos da cultura corporal, confrontando-os com os saberes que trazem do seu dia-a-dia e fazendo uma leitura crítica da realidade. A coordenadora **C** relata que “os alunos ten-

dem a ter uma postura corporal integradora, social e crítica em relação ao meio em que estão inseridos, bem como revelam sua identidade juvenil”. A coordenadora **D** percebe que “os alunos têm um maior amadurecimento, tornando-se mais responsáveis nas atividades escolares e as habilidades em jogos e dança valorizadas”.

Em relação ao questionamento: “Como os professores implementam as aulas de EF para trabalharem a formação integral do aluno? ”, as coordenadoras relatam que, através de projetos, os professores procuram trabalhar a formação integral do aluno. A coordenadora **A** diz: “a partir do desenvolvimento dos projetos desportivos, culturais, festivais de ginástica e dança, bem como o trabalho para o desenvolvimento da consciência socioambiental no interior da escola e fora dela”.

7.2 Concepções dos Professores de Educação Física

Quadro 4: Professores de Educação Física

Perguntas	Respostas
1. Qual o tempo na função?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: 16 anos. - 1 respondeu: 19 anos. - 1 respondeu: 6 anos. - 1 respondeu: 21 anos.
2. Qual seu vínculo empregatício?	- 4 são professores do quadro efetivo.
3. Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Para verificar as práticas pedagógicas e unificar os conhecimentos trabalhados em todas as regiões do Brasil. - 1 respondeu: Para avaliar o desempenho dos alunos deste segmento de ensino, e visar a uma melhor preparação de alunos e profissionais envolvidos neste processo. - 1 respondeu: O ENEM possibilita ao MEC mensurar os níveis educacionais no país, e verificar a nível regional os graus de desenvolvimento educacional, tentando, assim, nivelar e melhorar as práticas educacionais. - 1 não respondeu.

Perguntas	Respostas
<p>4. No seu entendimento, qual a importância da inserção dos conteúdos da disciplina EF no ENEM? Em que medida essa inserção influenciou sua prática pedagógica?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Inclui a disciplina nas exigências institucionais do MEC, pois, apesar de ser da base comum das disciplinas, apenas recentemente foi incluída no ENEM. O aparecimento de algumas questões já dá uma certa importância à Ed. Física. - 1 respondeu: Entendo como uma forma de tentar resgatar valores para a disciplina, pois temos convicção de que a mesma é muitas vezes deixada para “depois” na vivência da comunidade escolar, sendo sempre a última a receber a atenção governamental no que tange ao espaço físico e a materiais didáticos específicos para a prática dos conteúdos de nossa disciplina. - 1 respondeu: A disciplina de Educação Física tem o papel de desenvolver cognitivamente o estudante. Tal motivo permite que vários aspectos culturais, biológicos e pedagógicos sejam trabalhados no aluno. Devido a essas características, a mesma se mostra de suma importância no desenvolvimento integral. Através do ENEM foi possível ministrar conteúdos relacionados à saúde, à qualidade de vida a aspectos sociais (obediência a normas). - 1 respondeu: De fundamental importância, pois o planejamento dos conteúdos da Educação Física tendo a matriz curricular do ENEM como base, inclui a disciplina como também responsável pela formação do discente para uma avaliação tão importante para a sociedade. Com isso, direciona e organiza o docente na aplicabilidade de suas atividades nas aulas.
<p>5. Qual a sua concepção de prática de EF frente às matrizes de referência do ENEM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Entendo que aborda de forma ampla e diversificada os conteúdos, no entanto, a falta da regionalização dos conteúdos fragiliza a implementação do exame. - 1 respondeu: No meu entendimento, devemos trabalhar os conteúdos da Educação Física de forma prática e objetiva, interagindo com os alunos de acordo com suas dúvidas e questionamentos. - 1 não respondeu. - 1 respondeu: Educação Física voltada aos aspectos da melhoria da saúde, qualidade de vida e cultura.

Perguntas	Respostas
6. Quais as os conteúdos de EF desenvolvidos no âmbito escolar?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Dança, esporte, lutas, jogos e conhecimentos sobre o corpo. - 1 respondeu: Ginástica, jogos, saúde e qualidade de vida, esportes e dança. - 1 respondeu: Saúde e qualidade de vida, danças, lutas, esportes, sedentarismo etc. - 1 respondeu: Esportes, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e expressão rítmicas e conhecimento de lutas.
7. Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as práticas de EF?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Sala de dança e de aula teórica, quadra, data show e bolas. - 1 respondeu: Nossa escola hoje dispõe de espaço físico adequado e alguns materiais esportivos. - 1 respondeu: Data show, sala de dança, auditório, materiais esportivos, como bolas, arcos, tatames, colchonetes, entre outros. - 1 respondeu: Espaço físico adequado e materiais didáticos dentro das necessidades e possibilidades.
8. Como são efetivados os planejamentos de ensino de EF que contemplem as matrizes de referência do ENEM nas aulas?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Através de encontros entre os professores da área. - 1 respondeu: Planejamos de forma participativa com todo corpo docente e comunidade escolar, procurando contemplar as matrizes de referência do ENEM. - 1 respondeu: Através de reuniões pedagógicas entre os profissionais da área atuante no mesmo local de trabalho. - 1 respondeu: O planejamento anual dos conteúdos é organizado pelos profissionais de Educação Física da escola, juntamente com a equipe técnica pedagógica.
9. Quais as atitudes detectadas nos alunos a partir da prática pedagógica de EF que utiliza as matrizes de referência do ENEM?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: A maioria participa de forma ativa e esforçada. - 1 respondeu: Não tenho observado algo que se destaque neste aspecto. - 1 respondeu: Os alunos demonstram maior interesse aos alunos relacionados as matrizes de referências do ENEM. - 1 respondeu: A Educação Física bem orientada, tendo o ENEM como referência para os conteúdos a serem trabalhados, faz o aluno obter uma visão mais ampla sobre os conceitos de corporeidade, ocorrendo mudanças de comportamento para melhor cuidar do corpo, respeito à questão de gênero e valorização da atividade física para a saúde.

Perguntas	Respostas
10. Como a sua prática pedagógica vislumbra a formação integral do aluno?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Através da construção do processo educacional, trabalhando de acordo com as limitações e peculiaridades. - 1 respondeu: Procuramos trabalhar de forma que os alunos tenham uma formação íntegra da cultura corporal de movimento em todos seus aspectos. - 1 respondeu: Através do planejamento realizado, procuro aplicá-los de forma integral, buscando sempre inovar a maneira de mostrá-los aos alunos. - 1 respondeu: Que o aluno compreenda a importância da atividade física para a melhoria da qualidade de vida e manutenção da saúde.
11. Quais aspectos culturais, no sentido do movimento humano, são trabalhados nas aulas de EF?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: As danças regionais, contemporâneas e modernas. Práticas esportivas, ginástica e exercício físico. - 1 respondeu: São trabalhados através de projetos de ginástica e dança, participação em jogos internos e preparação de equipes para participação em jogos escolares a nível municipal e estadual. - 1 respondeu: Danças e lutas. - 1 respondeu: Através de temáticas relacionadas ao esporte e das diversas manifestações culturais.
12. Como se conciliam os conteúdos de EF da rede oficial de ensino com as matrizes de referência do ENEM?	<ul style="list-style-type: none"> - 1 respondeu: Adequando e contextualizando os conteúdos com as exigências do MEC, através de exemplos práticos e provas anteriores do ENEM. - 1 respondeu: Já trabalhamos de forma integrada com as matrizes, pois são contempladas no planejamento anual. - 1 respondeu: Utilizam-se as matrizes de referência do ENEM como base para a elaboração do planejamento anual. - 1 respondeu: Através de adaptações dos conteúdos durante o ano letivo, pois o importante é compreender as diversas manifestações que abrangem a cultura corporal sob aspectos sociais.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Buscando identificar qual o conhecimento dos professores em relação à implementação do ENEM, questionamos: “Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?” Neste questiona-

mento, tivemos diferentes entendimentos. O professor A acredita que o exame foi criado para “verificar as práticas pedagógicas e unificar os conhecimentos trabalhados em todas as regiões”. O professor B relata que o exame surgiu “para avaliar o desempenho dos alunos e visar a uma melhor preparação de alunos e profissionais envolvidos neste processo”. O professor C entende que:

“O ENEM possibilita ao MEC mensurar os níveis educacionais no país, verificar a nível regional os graus de desenvolvimento educacional, tentando, assim, nivelar e melhorar as práticas educacionais”.

Em relação à pergunta inicial, oficialmente o Ministério da Educação - MEC justificou a criação deste exame, como sendo para, a princípio, ser realizado único e exclusivamente para a avaliação da qualidade do ensino, para posterior intervenção, objetivando a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Posteriormente, o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e condicionou a concessão de bolsas em Instituições de Ensino (IES) privadas à nota obtida no Exame. A partir daí o exame deixou de ser utilizado apenas para avaliar a qualidade do ensino ofertado.

Ramalho e Núñez (2009) esclarecem que o ENEM foi:

[...] concebido, inicialmente, como um teste optativo e aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM constrói sua trajetória marcada por contradições inerentes a uma nova e importante experiência, de grande proporção e de nível nacional, batendo recordes de inscrição e participação nos anos de 2009 e 2010. Tornou-se, portanto, o principal instrumento de avaliação da Implantação da Reforma nas escolas públicas e privadas, sinalizando para o MEC as diferenças entre redes e revelando as deficiências a serem superadas. (RAMALHO; NÚÑEZ, 2009, p. 8)

Infelizmente, na prática, o exame não foi utilizado para melhorar a qualidade da educação ofertada no país, nem tampouco qualificou o quadro docente das escolas com menor índice neste exame. Até porque, para

alcançar um ensino de qualidade, faz-se necessário oferecer aos atores do contexto escolar: qualidade na saúde, moradia, segurança, emprego, entre outras necessidades básicas do cidadão, pois o processo de ensino-aprendizagem não é uma ilha, isolada, sem influência do contexto do qual faz parte. Assim, Arroyo (2013) nos alerta para:

[...] As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. (ARROYO, 2013, p. 25-28)

Em relação ao questionamento: “Qual a importância da inserção dos conteúdos da disciplina EF no ENEM? Em que medida essa inserção influenciou sua prática pedagógica? ”, as respostas foram unânimes em considerar importante a inserção da disciplina nas matrizes curriculares do ENEM. Mas em relação à segunda parte do questionamento, somente o professor **D** respondeu ao explicar que o “exame direciona e organiza o docente na aplicabilidade de suas atividades nas aulas”.

O professor **A** afirma que “o aparecimento de algumas questões já dá uma certa importância à Educação Física”. O professor **B** fez a seguinte afirmação:

“Entendo como uma forma de tentar resgatar valores para disciplina, pois temos convicção de que a mesma é muitas vezes deixada para “depois” na vivência da comunidade escolar, pois é sempre a última a receber a atenção governamental no que tange ao espaço físico e a materiais didáticos específicos para a prática dos conteúdos de nossa disciplina.”

Arroyo (2013) esclarece que: [...] a desvalorização de seu trabalho e de sua condição docente está estreitamente associada à inferiorização dos coletivos populares, de suas experiências e saberes e da instituição pública que os acolhe. Consequentemente percebem que sua valorização profissio-

nal está estreitamente condicionada à superação das dicotomias e hierarquias de nossa tradição política, que inferioriza tudo que é popular. [...] Proclamar políticas de valorização docente mantendo a escola pública precarizada e os setores populares que a frequentam inferiorizados é uma postura in-consequente. (ARROYO, 2013, p. 80-81)

Mesmo não negando o impacto e “pseudovalorização” que a Educação Física alcançou ao ser inserida no ENEM, percebe-se que seus conteúdos não são totalmente contemplados numa avaliação de larga escala, como essa, já que é impossível mensurar os saberes vivenciados pelos alunos nas aulas de Educação Física. Assim, concordamos com Fensterseifer, *et al.*, (2011) quando diz:

Gostaríamos que ficasse claro que não negamos a dimensão conceitual, que se articula com as dimensões procedimentais e atitudinais na EF, capturável pelos processos de avaliação de larga escala, porém isto não deveria ofuscar o fato de que a experiência/vivência com o movimento/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas que deve ser provado (no sentido de experimentar), mesmo tendo consciência de que, ao tematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar. (FENSTERSEIFER, *et al.*, 2011, p. 19)

Ao serem questionados sobre: “Qual a sua concepção de prática pedagógica de EF frente às matrizes de referência do ENEM? ”, as dos professores respostas foram bem diversificadas. O professor A diz: “entendo que aborda de forma ampla e diversificada os conteúdos”. O professor B relata que os conteúdos de EF devem ser trabalhados de forma prática e objetiva e o Professor C acredita que as aulas devem ser voltadas para a melhoria da saúde, qualidade de vida e cultura.

Enfatizando a complexidade da temática: ENEM versus prática pedagógica concreta, Fensterseifer *et.al.* (2011) nos leva a refletir que é um desafio pensar numa matriz de referência da Educação Física neste exame

nacional, levando em consideração todos os componentes que formam o contexto escolar, logo, o contexto e especificidades da Educação Física escolar. Não podemos priorizar somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos.

Em relação aos conteúdos desenvolvidos no contexto escolar, indagou-se aos professores: “Quais os conteúdos de EF desenvolvidos no âmbito escolar?” Nas respostas, a maioria dos conteúdos foi citada igualmente por todos os professores. Os conteúdos relatados que diferiram entre os professores foram: conhecimento sobre o corpo, saúde e qualidade de vida, sedentarismo e expressão rítmica. Segundo os relatos, é ofertada aos alunos a vivência de diferentes conteúdos durante as aulas. Desta forma:

[...] há uma certeza: a Educação Física existe de fato na escola. [...] num dado momento histórico. Além das disciplinas escolares clássicas, fundadas basicamente na cultura letrada (ciência, literatura, língua), houve a incorporação de mais um componente que teria como preocupação fundamental a atividade física, o movimento, o corpo. A cultura corporal (aquilo que o homem faz e pensa sobre seu próprio corpo) entrou na escola. E ao adentrar a escola, constituiu-se, assim como as demais áreas da cultura por ela incorporadas, em componente curricular. (CAPARROZ, 2007, p. 75-76)

Ainda,

Na escola, a Educação Física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, as produções simbólicas e materiais que cercam o conjunto das práticas e das manifestações corporais, de modo a democratizá-las como riquezas culturais, como bens socialmente produzidos. (BRASILEIRO & MARCASSA, 2008, p. 196)

“Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as práticas?” Acredita-se que esta pergunta é um dos maiores

problemas enfrentados por todos os professores de EF, no que se refere à existência ou não de recursos pedagógicos e materiais na escola. Em relação a este questionamento, constatou-se que a referida escola tem à sua disposição os seguintes recursos: sala de dança, sala de aula para EF, quadra poliesportiva, bolas, colchonetes, arcos, auditório e data show. O professor **B** usou a seguinte narrativa: “Nossa escola hoje dispõe de espaço físico adequado e alguns materiais esportivos”, expressando a ideia de que nem sempre foi desta forma.

Em conversa com os professores, foi exposta pelos mesmos a informação de que nem sempre foram disponibilizados os recursos que hoje são utilizados, pois a escola passou por um longo período em que não tinha à disposição qualquer recurso pedagógico e material para desenvolver as aulas. Somente após muitas manifestações de alunos e professores, unidos, reivindicando o direito a estes recursos, que hoje é possível tê-los para desenvolver as aulas.

Em relação à aquisição de recursos pedagógicos e materiais, Ober-teuffer e Ulrich apud Medeiros (1997) ressaltam que:

Ginásios e campos de jogos sujos, crianças malnutridas, temperaturas extremas, iluminação deficiente, vestuário inadequado ou impróprio, prejudicam a situação de aprendizagem [...]. Não quer dizer com isto que todas as condições precisem ser perfeitas a fim de que ocorra a aprendizagem, mas, em geral, quanto melhor o ambiente maior a possibilidade de aprendizagem. (OBERTEUFFER e ULRICH apud MEDEIROS, 1997, p. 5)

É importante ressaltar que para impedir o processo de ensino-aprendizagem, os desafios são impostos, mas para serem enfrentados e não aceitos, porque,

O que não se admite mais é o aparente “coitadismo” que muitos professores acabam assumindo, como se os desafios não tivessem mais solução [...] é preciso entender que não há soluções simples nem definitivas, é preciso considerar que temos ainda a dignidade da luta, mesmo que exista

uma corriqueira e desigual correlação de forças. Sobrecarga de carga horária, baixos salários, condições estruturais precárias, [...] “recolher-se” parece não ser a melhor alternativa. Silenciar, muito menos [...] se faz necessário neste momento é encarar de frente desafios que se arrastam há tempos, problemas mal resolvidos, tal como a dicotomia teoria e prática [...] ausência de uma proposta curricular para a EF nas escolas, que permita explicitar o sentido da intervenção docente, ou seja, sustentar de forma mais profícua porque fazemos o que fazemos. (REZER, 2007, p. 52)

O mais importante ainda é que os recursos existentes e as estratégias utilizadas sejam empregadas de forma crítica e reflexiva, do contrário o professor “converte-se em simples administrador de material didático, atividade que não exigiria, em princípio, formação superior” (SILVA; BRACHT; ALMEIDA; MORAES; ALMEIDA; QUINTÃO ALMEIDA, 2010, p. 132).

Para sabermos de que forma os professores contemplam as matrizes de referência do ENEM ou não, no planejamento de ensino da disciplina, perguntamos: “Como é efetivado o planejamento de ensino de EF que contemple as matrizes de referência do ENEM nas aulas?”. Os professores **A** e **C** responderam que o planejamento é construído pelos professores de EF através de reuniões. O professor **B** relatou que o planejamento é realizado pelos professores e equipe técnico-pedagógica, enquanto que o professor **D** diz: “planejamos de forma participativa, com todo o corpo docente e comunidade escolar, procurando contemplar as matrizes de referência do ENEM”.

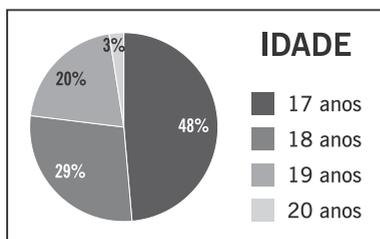
Observa-se que os professores não responderam de que forma contemplam as matrizes do ENEM no planejamento de ensino, mas, sim, de que forma fazem o planejamento da disciplina e quem participa da construção do mesmo. Reconhecem-se os problemas relacionados à construção do planejamento de ensino, que, muitas vezes, como relatado pelos professores **A** e **C**, é realizado sem o suporte técnico-pedagógico da escola.

O planejamento de ensino no âmbito da Educação Física escolar é uma questão que não vem tendo a devida atenção dos pesquisadores da área, pois, na escola:

[...] por exemplo, não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um caráter de só administração ao trabalho escolar; é necessário que se organizem para definir que resultados pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas no que diz respeito às realidades sociais, e, que, a partir disto realizem uma avaliação circunstanciada de sua prática e proponham práticas alternativas para ter influência na construção social. (GANDIN, 2001, p. 87)

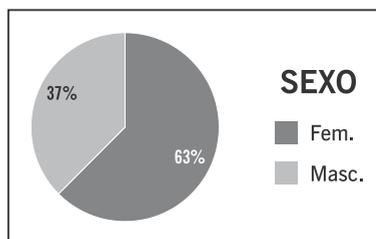
7.3 Concepções dos alunos

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Gráfico 2: Gênero

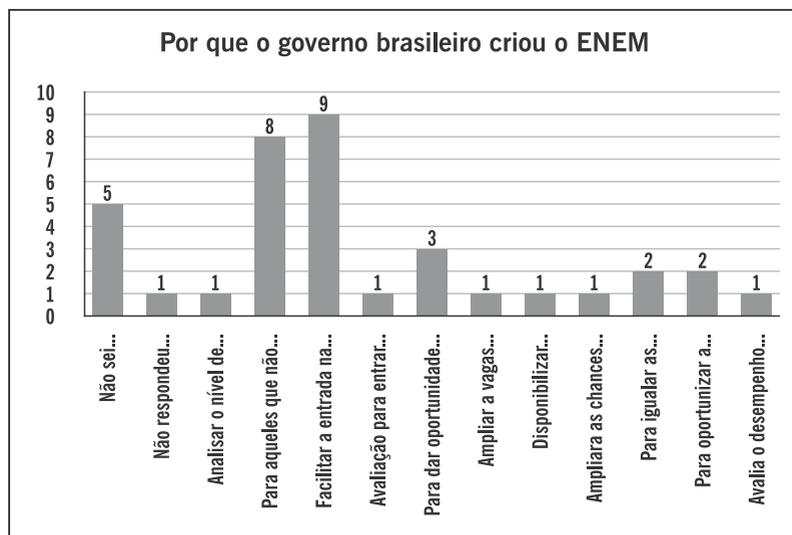


Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa têm entre 17 e 20 anos. A maioria tem entre 17 e 18 anos. Destes, 22 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Dos 35 alunos que fizeram parte desta pesquisa, todos responderam que seu objetivo ao fazerem o ENEM é ingressar em uma universidade, em busca de melhor condição de vida para si e para família.

Ao questionar os alunos sobre: por que o governo brasileiro criou o ENEM? Tivemos os resultados demonstrados no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 3: Por que o governo criou o ENEM?



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

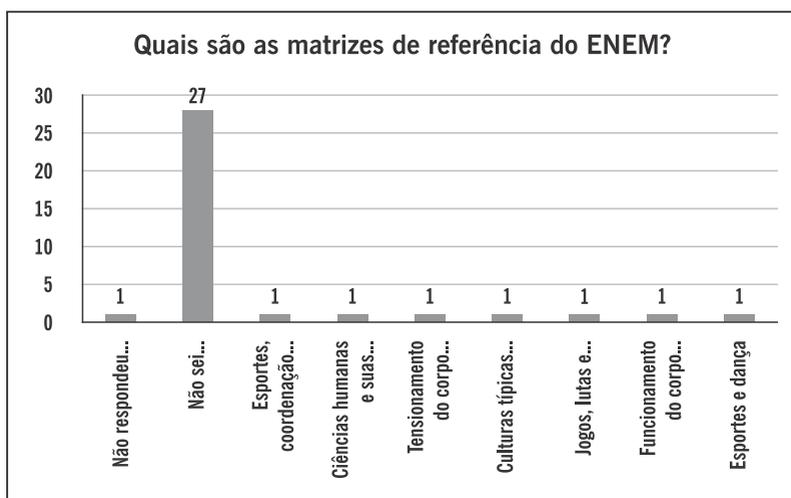
Percebe-se que os alunos não têm claro o real motivo da criação deste exame, pois a maioria deles acredita que o mesmo foi criado para facilitar a entrada na universidade. Na realidade, o exame foi:

[...] concebido, inicialmente, como um teste optativo e aplicado pela primeira vez em 1998, o ENEM constrói sua trajetória marcada por contradições inerentes a uma nova e importante experiência, de grande proporção e de nível nacional, batendo recordes de inscrição e participação nos anos de 2009 e 2010. Tornou-se, portanto, o principal instrumento de avaliação da Implantação da Reforma nas escolas públicas e privadas, sinalizando para o MEC as diferenças entre redes e revelando as deficiências a serem superadas. (RAMALHO; NÚÑEZ, 2009, p. 8)

No entanto, o governo não utiliza os dados coletados pelo exame para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, processo este que não pode ser visto de forma reducionista, e sim de forma ampla, levando em consideração todo o contexto sócio-político-cultural.

Ao questionarmos: quais são as matrizes de referência do ENEM que dizem respeito à EF? Dos 35 alunos, 27 alunos desconheciam as matrizes de referência do ENEM que fazem menção à EF. O Gráfico 4 demonstra as respostas:

Gráfico 4: Quais são as matrizes de referência do ENEM?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Mas, por que os alunos desconhecem as matrizes? Arroyo (2001) resalta que as mudanças hierarquizadas, que chegam do alto escalão governamental, ou seja, não levando em consideração as especificidades de cada região, da cultura escolar, do professor, sem a participação da coletividade, tendem ao desconhecimento e fracasso.

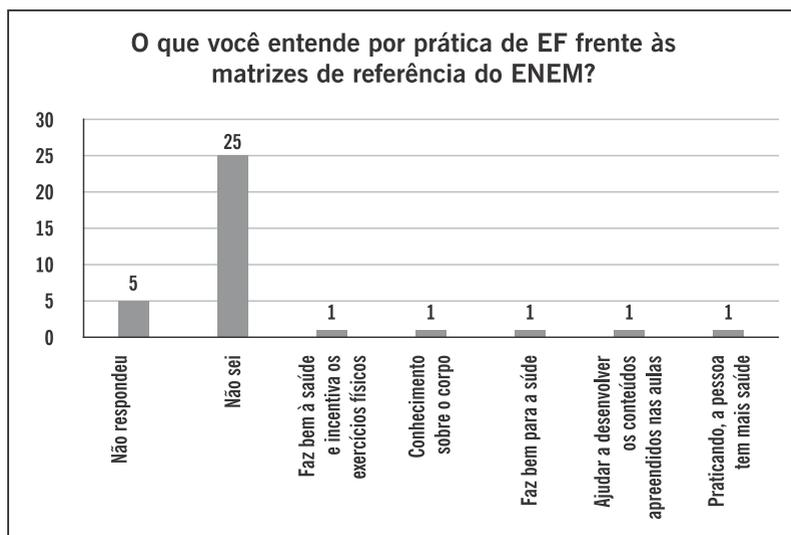
E o que os alunos entendem por prática de EF frente às matrizes de referência do ENEM? Dos 35 alunos, 25 disseram que não entendem a relação entre prática de EF e as matrizes de referência do ENEM, em um con-

texto de consolidação das políticas de avaliações em larga escala, sem objetivo de qualificação do processo de ensino-aprendizagem e dos atores do contexto. Arroyo (2013) reforça que:

[...] As políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência. (ARROYO, 2013, p. 25-28)

Vejamos o Gráfico 5, abaixo:

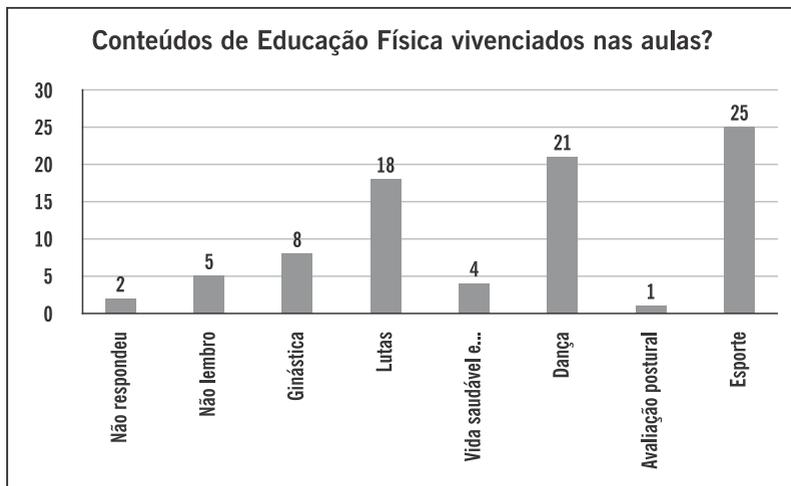
Gráfico 5: O que você entende por prática de EF?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à pergunta: quais são os conteúdos de EF vivenciados nas aulas do 1º, 2º e 3º ano? Após analisar as respostas dos 35 alunos, obtivemos o Quadro 6, a seguir:

Gráfico 6: Conteúdos de Educação Física vivenciados nas aulas



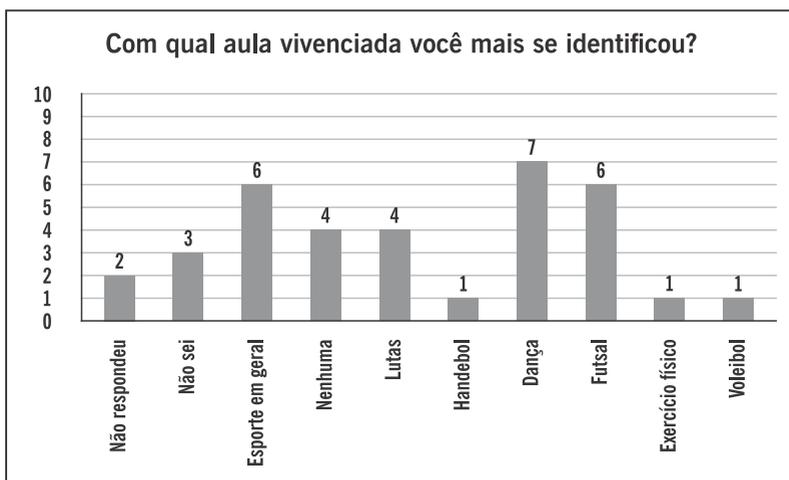
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

O quadro acima nos revela que são desenvolvidos na prática pedagógica concreta diferentes conteúdos nas aulas, ficando os conteúdos esporte, dança e lutas entre os mais vivenciados, segundo o relato dos alunos. Interessante é o aparecimento do conteúdo dança, entre os três primeiros mais lembrados. Caparroz (2007) nos revela que:

[...] o que confere especificidade à Educação Física como componente curricular é o fato de esta ter como objeto o movimento humano, sendo que este não pode ser entendido de forma abstrata, tornando-se necessário compreendê-lo em seu caráter sócio-histórico-cultural. [...] o conteúdo da Educação Física escolar deve ser selecionado dentre aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a dança etc. (CAPARROZ, 2007, p. 160)

A partir das respostas à pergunta: “Sobre as aulas vivenciadas, com qual você mais se identificou? ”, foi construído o gráfico abaixo, no qual dos 35 participantes desta pesquisa: 7 se identificam com o conteúdo dança, 6 com futsal, 6 com esporte em geral, 4 com lutas, 1 com exercício físico, 1 com voleibol, 3 não sabem e 2 não responderam.

Gráfico 7: Com qual aula vivenciada você mais se identificou?



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Este quadro nos mostra que necessitamos superar a ideia de uma Educação Física no contexto escolar limitada à recreação, a gasto de energia, à formação/descoberta de atleta etc. (Muitos estudos enfatizam que esta é a verdade absoluta desse contexto), entre tantas outras funções atribuídas a esta disciplina. Para desenvolver os conteúdos, é fundamental buscar a cultura vivenciada pelo aluno, de forma prazerosa, elaborando aulas com diferentes propostas de ensino, nas quais os conteúdos tornem-se significativos, proporcionando:

[...] uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem reavaliando-se e enfatizando-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, abarcando-se objetivos educacionais mais amplos, e não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual – conteúdos diversificados, não só exercícios e esportes, e pressupostos pedagógicos mais humanos. (DARIDO, 2003, p. 23-24)

De acordo com as respostas dos alunos à pergunta: “Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as aulas de EF?”, elaboramos o Quadro 5, abaixo:

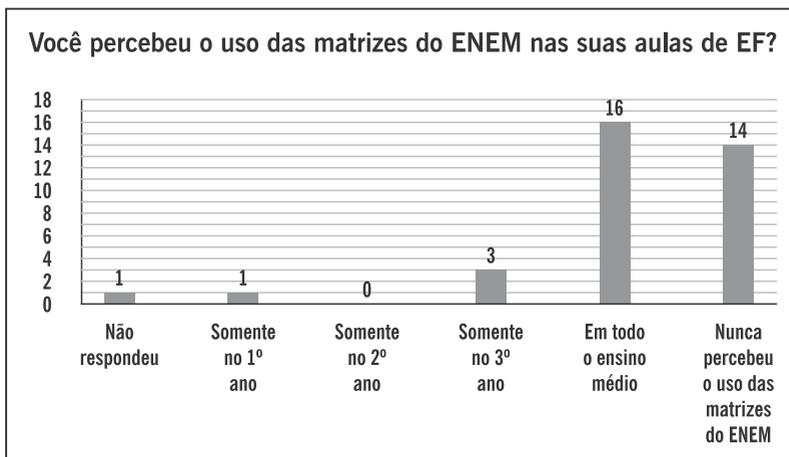
Quadro 5: Recursos pedagógicos e materiais

Recursos Pedagógicos e Materiais		
Não responderam	5	
Não sei	3	
Recursos Pedagógicos e Materiais	Sím	Não
QUADRA	X	
SALA DE AULA	X	
SALA DE DANÇA	X	
BOLAS (Handebol, Futsal, Basquete e Vôlei)	X	
COLCHONETE	X	
APOSTILA	X	
TATAME		X
CONES	X	
QUIMONOS		X

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Analisando as respostas às perguntas: “Você percebeu o uso das matrizes de referência do ENEM nas suas aulas de EF? Que atitudes você acredita desenvolver, a partir da prática de EF, quando o professor utiliza as matrizes do ENEM nas aulas?”, temos em relação à primeira pergunta: das 35 respostas analisadas, 16 disseram que perceberam o uso das matrizes ao longo de todo o ensino médio, 14 relataram não terem percebido o uso das matrizes, 3 perceberam somente no 3º ano, 1 percebeu somente no 1º ano e nenhum citou o 2º ano. Em relação à segunda pergunta: 22 não sabem explicar que atitudes desenvolvem a partir da prática da EF, quando o professor utiliza as matrizes do ENEM nas aulas.

Gráfico 8: Você percebeu o uso das matrizes do ENEM em suas aulas?

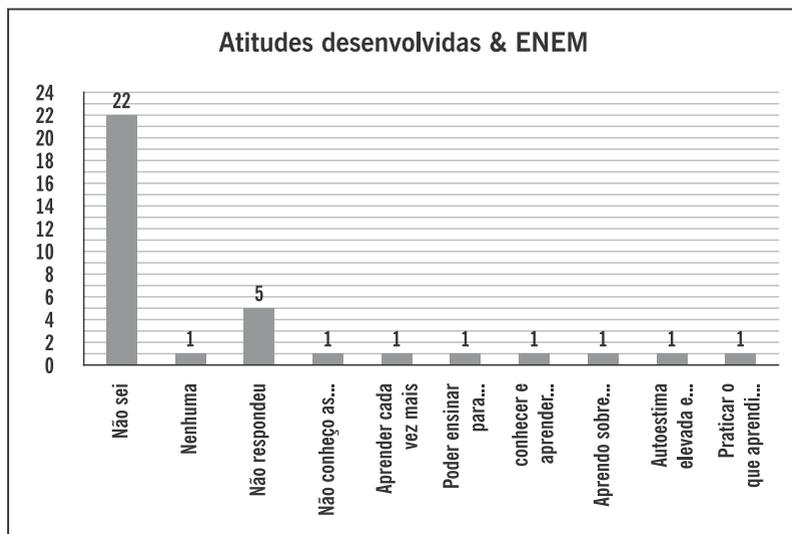


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O primeiro questionamento teve um número significativo de alunos que não percebem o uso das matrizes do ENEM nas aulas e, na segunda pergunta, a maioria não consegue identificar atitudes que possam desenvolver a partir dessas matrizes. Não identificam por que as matrizes por si só não proporcionam qualquer impacto no contexto escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, assim como qualquer:

[...] nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas ideias com a prática, considerar as experiências dos docentes, bem como todo o conhecimento até então produzido. Descartar o que há de bom na prática pedagógica e simplesmente apresentar um novo modelo parece mais um discurso político do que uma ação que visa mudanças reais na prática pedagógica. (ANTUNES & GEBRAN, 2010, p. 128)

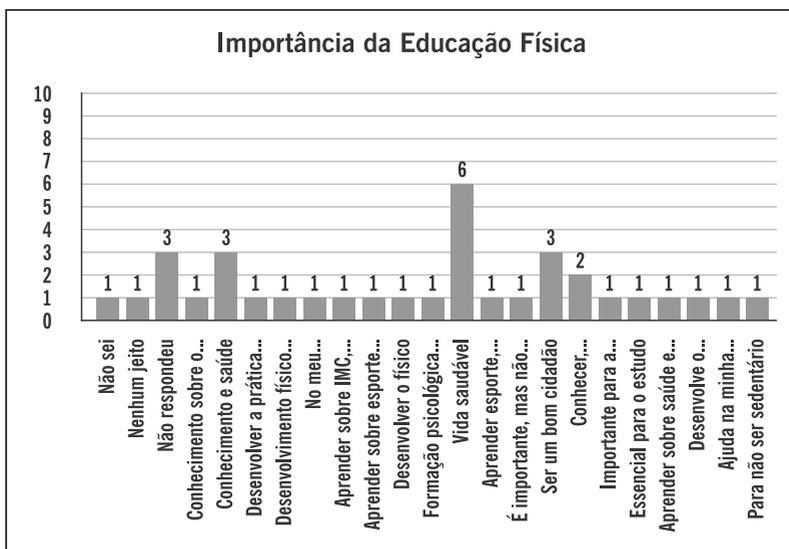
Gráfico 9: Que atitudes você acredita desenvolver, a partir da prática de EF, quando o professor utiliza as matrizes do ENEM nas aulas?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

“Qual a importância da disciplina EF? Esta disciplina contribui para sua formação? Como?” Para estes questionamentos, tivemos diferentes respostas, porém a mais usada foi: vida saudável. Sabemos que a disciplina contribui para uma vida saudável, mas não é o fator determinante, como muitos querem nos fazer acreditar. Para alcançar a vida saudável, o indivíduo deve ter contemplado suas necessidades de sobrevivência: direito ao emprego, salário, alimentação, transporte, habitação, saúde, educação, enfim, às condições dignas de existência (SOARES, 1992).

Gráfico 10: Qual a importância da disciplina EF? Esta disciplina contribui para sua formação? Como?



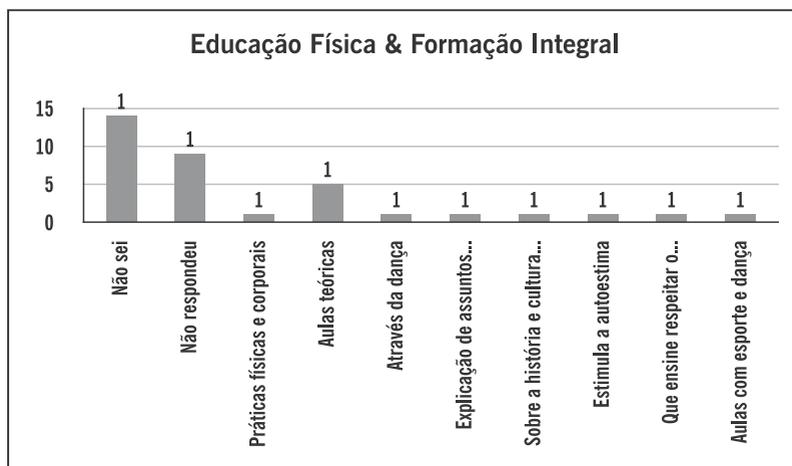
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

“Como são as aulas de EF que lhe proporcionam formação integral? ” A maioria dos alunos relatou não saber responder a este questionamento. Dentre aqueles que responderam, o aluno A disse “que ensine respeitar o outro, saber perder e ganhar”. O aluno C afirma que as aulas com esporte

e dança proporcionam formação integral. O aluno D: as aulas teóricas, nas quais são desenvolvidos os conteúdos da disciplina. Em qualquer dos contextos citados, poderá ser trabalhada a formação integral do aluno, dependendo do trato pedagógico realizado no conteúdo a ser desenvolvido, pois “inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas” (ARROYO, 2001, p. 154).

A compreensão do processo da prática educativa é uma construção coletiva daqueles que de fato intervêm para a sua realização, ressignificam o papel dos professores, sendo compreendidos de forma mais autônoma e com responsabilidade de refletir sobre suas próprias práticas e ao mesmo tempo transformá-las, objetivando a formação integral e autônoma do ser humano, que deve ter claro, não somente seus deveres, mas também seus direitos.

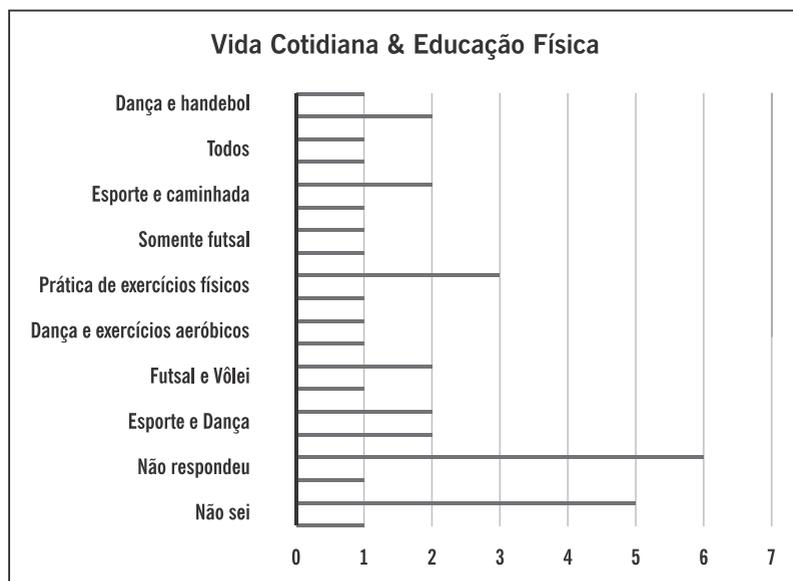
Gráfico 11: Como são as aulas de EF que lhe proporcionam formação integral?



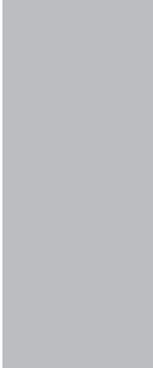
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

“Que movimentos de sua vida cotidiana e/ou cultural são trabalhados nas aulas de EF? ” Neste questionamento: 6 alunos não responderam, 5 não sabem que movimentos de sua vida cotidiana e/ou cultura são trabalhados nas aulas e 1 respondeu nenhum. Os demais, 24 alunos, identificaram os movimentos de sua vida cotidiana que acreditam ser trabalhados nas aulas. O gráfico abaixo demonstra as diferentes respostas ao questionamento citado acima.

Gráfico 12: Que movimentos de sua vida cotidiana e/ou cultural são trabalhados nas aulas de EF?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



CONCLUSÃO

Ao longo de toda a discussão temática do livro, foram expostos conceitos e reflexões acerca do contexto que envolve a Educação Física escolar, principalmente no Ensino Médio regular da rede pública de ensino, visto que este é o foco escolhido para a pesquisa deste livro, especificamente sobre como se configuram as práticas pedagógicas de EF no ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio “Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, frente às matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Para efetivação desse estudo, no que se refere aos estudos acadêmicos, houve dificuldade em encontrar pesquisas referentes à temática Educação Física escolar frente às matrizes de referência do ENEM. Apesar da inserção da disciplina EF neste exame desde 2009, a produção acadêmica não acompanhou esta trajetória com suas pesquisas. Poucos estudos foram realizados, principalmente estudos referentes à prática pedagógica frente às matrizes de referência. E é justamente a falta de tradição desta disciplina no encaminhamento de estudos e trabalhos a respeito dos impactos dessas matrizes de referência na prática pedagógica que tornou a estruturação e construção desse livro um processo desafiador, estimulando sua concretização. Em relação ao acesso à escola, pedagogos, professores e alunos, após a autorização dos pesquisados, foram sempre compreensivos e prestativos, no que diz respeito às necessidades da pesquisa.

Referindo-se à concepção pedagógica de prática de EF entre os professores, pertinentes às matrizes de referência do ENEM, as coordenadoras pedagógicas apresentaram diferentes concepções relativas à EF e ao ENEM, separadamente, não abarcando o questionamento inicial. As respostas dos professores foram bem diversificadas, cada professor privilegiou a concepção de acordo com a abordagem pedagógica que privilegia. Já os alunos, em sua maioria, não compreendem a conexão entre prática de EF e as matrizes de referência do ENEM. Este contexto nos desafia a pensar numa matriz de referência da Educação Física neste exame nacional, levando em consideração todos os componentes que formam o contexto escolar, logo o contexto e especificidades da Educação Física escolar, pois não podemos priorizar somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos sócio-político-econômico-cultural.

Coordenadores pedagógicos, professores e alunos foram unânimes em relatar que a escola, hoje, disponibiliza bons recursos pedagógicos e materiais para as práticas de EF aos alunos e professores. O professor **B** usou a seguinte narrativa: “Nossa escola hoje dispõe de espaço físico adequado e alguns materiais esportivos”, expressando a ideia de que nem sempre foi desta forma. Em conversa com os professores, foi exposto pelos mesmos, que nem sempre tiveram à disposição os recursos que hoje são utilizados, pois a escola passou por um longo período, em que não tinha disponíveis qualquer recurso pedagógico e materiais para desenvolver as aulas. Somente após muitas manifestações de alunos e professores, unidos, reivindicando o direito a estes recursos, que hoje é possível ter esses recursos à disposição para o desenvolvimento das aulas. Para tanto, Rezer (2007) revela que:

[...] é preciso entender que não há soluções simples nem definitivas, é preciso considerar que temos ainda a dignidade da luta, mesmo que exista uma corriqueira e desigual correlação de forças. Sobrecarga de carga horária, baixos salários, condições estruturais precárias, [...] “recolher-se” parece não ser a melhor alternativa. Silenciar, muito menos [...] se faz necessário neste momento é encarar de frente desafios que se arrastam há tempos, problemas mal resolvidos, tal como a dicotomia teoria e prática [...] ausência de

uma proposta curricular para a EF nas escolas, que permita explicitar o sentido da intervenção docente, ou seja, sustentar de forma mais profícua porque fazemos o que fazemos. (REZER, 2007, p. 52)

Ao intentar saber como era elaborado o planejamento de ensino dos professores de EF e se os mesmos privilegiavam as matrizes de referência do ENEM, as respostas foram bem variadas. Por exemplo, das quatro coordenadoras pedagógicas que responderam à pesquisa, duas relataram que os professores se reúnem e constroem o planejamento e as outras duas disseram que o planejamento é formado conjuntamente (professores e equipe pedagógica), mas não informaram de que forma os professores contemplam as matrizes de referência do ENEM no planejamento. A mesma situação ocorreu com os professores. Fazer o planejamento isoladamente ou mesmo em conjunto, definindo “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo pré-definido, transformando-se em uma ação apenas administrativa do trabalho escolar; é necessário organizar-se para definir que resultados pretendem alcançar, não apenas em relação aos alunos, mas no que diz respeito à realidade histórico-social-econômica (GANDIN, 2001).

Buscando identificar se as matrizes de referência do ENEM, quando trabalhadas na prática da EF escolar, influenciaram ou não o comportamento dos alunos, fizemos a seguinte indagação: quais as mudanças comportamentais observadas nos alunos quando os professores trabalham a EF escolar a partir das matrizes de referência do ENEM? Tanto coordenadores pedagógicos, como os professores, relataram perceber mudanças positivas no comportamento do aluno, enquanto os alunos, em sua maioria, não conseguem identificar atitudes que possam desenvolver, a partir dessas matrizes. É evidente que as matrizes por si só não proporcionam qualquer impacto no contexto escolar em relação ao processo de ensino-aprendizagem, assim como qualquer:

[...] nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas ideias com a prática, considerar as

experiências dos docentes, bem como todo o conhecimento até então produzido. Descartar o que há de bom na prática pedagógica e simplesmente apresentar um novo modelo parece mais um discurso político do que uma ação que visa a mudanças reais na prática pedagógica. (ANTUNES & GEBRAN, 2010, p. 128)

Adentrando o contexto escolar e a prática pedagógica concreta, o quadro se torna animador, ao contrário do que vemos na maioria das literaturas da área, quando percebemos que os diferentes conteúdos da disciplina são desenvolvidos. Esta afirmação está constatada no Gráfico 4. Quando questionados sobre com qual conteúdo mais se identificaram, os alunos em sua maioria informaram o conteúdo dança, seguido de esportes em geral, futsal e lutas.

Em relação ao ENEM, em linhas gerais, os professores ainda não despertaram para a função política do exame. Conhecem e discutem com certa propriedade o formato da prova, elaboração das questões, áreas de conhecimentos, no entanto, em nenhum momento destacaram a função política do exame, dentro da consolidação da avaliação em larga escala em nosso país. No que se refere às competências e às habilidades propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, são consideradas as mesmas reducionistas, para um contexto tão complexo como a escola, faltando evidenciar os objetivos a serem alcançados na Educação Física escolar, assim como sua contextualização sócio-histórico-econômico-cultural.

É importante ressaltar que:

O conhecimento em Educação Física, portanto, possui natureza complexa e ambivalente, sendo ligado ao corpo, ao se movimentar humano, vivificado no interior de uma dada cultura e sociedade, mas também ligado a um conhecimento sistematizado, proveniente da experiência social, pensada e analisada, referente ao próprio corpo e ao próprio movimentar-se humano. Assumir esta interface complexa nos interstícios do corpo permite a EF ser assumida como ponto específico, que comporta uma tradição que até então valorizou o saber fazer em detrimento ao saber pensar. Mas, que por sua

especificidade, não pode abandonar o saber fazer, assumindo o saber pensar discursivo como sua única centralidade. (FERSTENSEIFER et.al. 2011, p. 15)

Detectamos em nossa pesquisa que o impacto da inserção da Educação Física no Enem foi mínimo no contexto escolar, pois os profissionais desse contexto não fizeram parte dessa decisão, nem têm à sua disposição recursos pedagógicos e materiais para desenvolverem sua prática pedagógica concreta. Acrescentamos que a realidade da escola pesquisada é uma exceção e não uma regra, em relação à disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais nas escolas em nosso país.

Nesta perspectiva, Arroyo (2001) revela que nem sempre há acordo quanto à concepção de inovação e às estratégias de mudança entre aqueles que formulam políticas e decidem para a escola, entre os que pesquisam e teorizam sobre a escola, e entre os professores, que são quem realmente pensa e faz a escola em seu cotidiano, gerando uma série de tensões que compõem de maneira imbricada essas relações. Temos de rever o vício político-pedagógico, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, baseando-se nessa divisão, esperam que a inovação educativa ocorra, somente, a partir dos que decidem e pensam, descartando os que fazem a educação.

No intuito de tornar realidade o plano proposto por González (2006), é preciso haver um planejamento participativo e um diálogo efetivo entre: professor-equipe pedagógica, professor-professor da escola, professor-aluno e professor-comunidade. Desta forma, estes entenderão a importância dessas vivências e participarão ativamente do cotidiano da disciplina, com conseqüente valorização. Assim, se ampliará o universo das práticas, como as danças, lutas, diferentes esportes, não somente os esportes estão em evidência, possibilitando ao aluno amplo conhecimento da cultura corporal de movimento (DARIDO & LADEIRA, 2003). No entanto, não podemos esquecer as responsabilidades do Estado para com a evolução da Educação Física no espaço escolar, tendo este a obrigação de propiciar capacitação profissional contínua, estrutura física adequada, recursos pedagógicos e materiais, repasse financeiro adequado às unidades escolares etc.



RECOMENDAÇÕES

No intuito de tornar realidade o plano proposto por González (2006), é preciso haver um planejamento participativo e um diálogo efetivo entre: professor-equipe pedagógica, professor-professor da escola, professor-aluno e professor-comunidade. Desta forma, estes entenderão a importância dessas vivências e participarão ativamente do cotidiano da disciplina, com consequente valorização. Assim, se ampliará o universo das práticas, como as danças, lutas, diferentes esportes, não somente os esportes estão em evidência, possibilitando ao aluno amplo conhecimento da cultura corporal de movimento (DARIDO & LADEIRA, 2003). No entanto, não podemos esquecer as responsabilidades do Estado para com a evolução da Educação Física no espaço escolar, tendo este a obrigação de propiciar capacitação profissional contínua, estrutura física adequada, recursos pedagógicos e materiais, repasse financeiro adequado às unidades escolares etc.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

ANTUNES, A. R.; GEBRAN, R. A. A Educação Física no contexto escolar: trajetória e proposições pedagógicas. *Teoria e Prática da Educação*, v. 13, n. 2, p. 123-130, 2011. Acessado em: 03/09/2016.

BARBOSA, R. F. M. Um diálogo sobre a cultura corporal e as dimensões dos conteúdos dentro de uma teia de relações. *Motrivivência*, Ano XXV, n. 41, p. 281-289, Dez./2013.

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

BETTI, M. (1992). Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W. W. (Org.) *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, p. 239-254.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

_____. Valores e finalidades da Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 16, p. 14-21, 1994.

_____. *Por uma teoria da prática*. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3, p. 73-127, 1996.

_____. (2003). *Educação Física escolar: do idealismo à pesquisa ação*. 2002. Tese (Livre - Docência em métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

_____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul./set. 2005^a.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. *Lecturas: Educação Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005b.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005, p. 97-106.

BOSSLE, F. (2002). Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, janeiro/abril.

BRASIL. (2014). Presidência da República. *Lei nº 13. 005 de 25 de junho*. Plano Nacional de Educação 2014-2020.

_____. (2011). Ministério da Educação. *ENEM: apresentação*. Brasília: MEC.

_____. (2009). Ministério da Educação. *Matriz de referência do ENEM de 2009*. Brasília: MEC/INEP.

_____. (2009). Ministério da Educação. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: *MATRIZ de referência do ENEM de 2009*. Brasília: MEC/INEP.

_____. (2007). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34.

_____. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT.

_____. (2005). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução nº 1, de 3 de março de 2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar.

_____. (2004). Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF.

_____. (2000). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento Básico 2000*. Brasília: MEC/INEP.

_____. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.

_____. (1999). Secretaria de Educação Média. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, Ensino Médio, v. 7*, Brasília: MEC.

_____. (1998). Conselho Nacional de Educação - CNE. *Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de agosto.

_____. (1998). Conselho Nacional de Educação - CNE. *Resolução nº 15, de 01 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 5 de agosto.

_____. (1996). *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997, p. 7.760.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*. v. 19, n. 3, p. 195-207, 2008.

CANDAU, V. & LELIS, I. (1996). A relação teoria prática na formação do educador. In: Candau V. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 8. ed. Petrópolis: RJ, Vozes.

CAPARROZ, F. E.; Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan.

_____. (2007). *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular* / Francisco Eduardo Caparroz. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Física e esportes)

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

_____. (1996). *Por uma teoria da prática*. *Motus Corporis*, v. 3, p. 73-127.

CHARTIER, R. (Org.) (1996). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOPPIN, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, SP, v. 30, n. 3, p. 549-566.

DAOLIO, J. (2002). *A cultura da/na Educação Física*. 2002. 112 f. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DANTAS, G. C. S. *A Sociedade, o indivíduo e a educação que temos e queremos; Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-sociedade-individuo-educacao-que-temos-queremos.htm>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2016.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES H. de A. (2010). Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 16 n. 2 p. 450-457, abr./jun.

_____. (2005). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

_____. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

_____. (2001). Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Revista Fluminense de Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25.

DICIONÁRIO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA / Org. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fensterseifer. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424 p. (Coleção Educação Física).

FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J; SCHWENGBER, M. S. V; SILVA, S. P. (2011). Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanços e desafios. *I Ciclo de Simpósios: Avaliações da Educação Básica em debate*. INEP-MEC, 21-23 de novembro de.

FREIRE, J. B. (2006). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

_____, (1997). *Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra. 2. ed.

FREITAS, M. C. de. *Abordagens Pedagógicas no Ensino da Educação Física pós década de 1970: caderno temático*. Tapejara-PR: Governo do Estado do Paraná, 2008.

GANDIN, D. (2001). *A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 1, p. 81-95, Jan/Jun.

GARCIA, W. E. (2010). *Visão teórica e prática pedagógica*. McGraw-Hill.

GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE*, v. 35, nº 2, Mar. /Abr.

GONZÁLEZ, F. J. (2006). Projeto Curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.) *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Argos.

KUNZ, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do Esporte*. Ijuí, Ed Inijui.

LADEIRA, M. F. T. & DARIDO, S. C. (2003). Educação Física e Linguagem: Algumas Considerações Iniciais. *Revista Motriz*, Universidade Estadual Paulista - Rio Claro SP, v. 9, nº 1, p. 31-39, jan./abr.

_____. (2002). *A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes*. Luís Fernando Rocha Rosário e Suraya Cristina Darido.

LAJOLO, M. (1996). Livros didáticos: um (quase) manual de usuário. In: *Em Aberto*, nº 69, ano 16.

LIBÂNEO, J. C. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. José Carlos Libâneo / João Ferreira de Oliveira / Mirza Seabra Torshí. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / Coordenação Selma Garrido Pimenta)

LUCKESI, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

_____. (1992). Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação Ideológica. Em: O Diretor – articulador do projeto da escola. *Série Idéias*, nº 15, São Paulo, F. D. E., p. 115-125.

MAGALHÃES BARBOSA, R. F. (2016). Um diálogo sobre a cultura corporal e as dimensões dos conteúdos dentro de uma teia de relações. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 41, p. 281-289, nov. 2013. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n41p281/25825>>. Acesso em: set/ 2016.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. *Educação Física na Adolescência: construindo o conhecimento na escola*. Guarulhos: São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MEDEIROS, A. S. de. (2005). *Uma reflexão sobre os fatores que dificultam a utilização do lúdico como meio facilitador do processo de ensino aprendizagem de crianças e adolescentes no Programa Segundo Tempo - SESI / Castanhal - Pará*. Castanhal: UFPA. TCC do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

MOLINA NETO, V. (1996). *La Cultura Docente Del Profesorado de Educación física de Las Escuelas Publicas de Porto Alegre*. Tese de Doutorado (Pós-Graduação). Universidad de Barcelona, Barcelona.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda, 2006.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan.

MOREIRA, W. W. (2007). Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: _____. (Org.) *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. 14. ed. Campinas: UNICAMP, p. 199-210.

OLIVEIRA, A. A. B. de. (2004). Planejando a Educação Física escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org.) *Educação Física e Esportes: estudos e proposições*. Maringá: Ed. da UEM, p. 25-56.

OLIVEIRA, V. M. de. (2002). O que é Educação Física? São Paulo: Brasiliense, 1983. Pinto, José M. O ensino médio. In: Oliveira, R. P. e Adrião, T. (Org.) *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã.

_____. (1999). *Educação Física no Ensino Médio – período noturno: um estudo participante*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas.

_____. (2001). Educação Física Escolar: a necessidade de novos olhares. *Revista da Educação Física - Uniandrade*, Curitiba, PR, v. 1, n. 1, set.

_____. (1997). Metodologias emergentes em Educação Física. *Revista da Educação Física - UEM*. Maringá, PR, v. 1, n. 8, p. 21-27.

PERRENOUD, P.; Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Philippe Perrenoud; tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

Portal Educacional do Governo do Paraná. (2006). *Livro didático público*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/livrodidatico/frm_resultadoBuscaLivro.php>. Acesso dia 25 de junho de

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. (Org.) (2011). *Aprendendo com o ENEM. Reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e matemática*. Brasília: Líber Livro.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.) *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

RANGEL-BETTI, I. C. (2001). Educação Física no Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. *Motriz*, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, Jan./Jun.

REZER, R. (2007). Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista... *Motrivivência*, Florianópolis, n. 28, p. 38-62, abr. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9122/9550>>. Acesso em: 30 out. 2016.

RUFINO, L. G. B. (2001). *“Campos de luta”*: o processo de construção coletiva de um livro didático na Educação Física no ensino médio. Luiz Gustavo Bonatto Rufino. Rio Claro: Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro Orientador: Suraya Cristina Darido.

SACRISTAN, J. S. (1992). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Espanha: Anaya.

SAVIANI, D. (1985). *Escola e democracia*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

SILVA FILHO, A. S. (2010). *As escolhas de adolescentes em aulas de Educação Física no Ensino Médio*. 2000. 56 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade São Paulo, São Paulo.

SILVA MACHADO, T.; BRACHT, V.; ALMEIDA FARIA, B.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; QUINTÃO ALMEIDA, F.. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 2, abr.-jun., 2010, p. 129-147 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

SOARES, C. L. *et al.* (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.

_____. (1990). “Fundamentos da Educação Física escolar”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, s. I., n. 167, p. 51-68.

SOUZA, J. F. de. (2012). *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

SOUZA JUNIOR, M. (2009). A história da Educação Física Escolar no Brasil. Refletindo sua inserção como componente curricular. *Livro didático 3*. Organizadora: Terezinha Petrúcia da Nóbrega. Natal, RN; Paidéia.

TEIXEIRA, I. A. (2013). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala*. Brasília: 467 p. ISBN 978-85-7863-029-4.

TRIVIÑOS, A. N. S. (2012). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 21. Reimpr. São Paulo: Atlas.

VAGO, T. M. (2003). A Educação Física na cultura escolar: discutindo caminhos para intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, V.; CRISORIO R. *Educação Física no Brasil e na Argentina*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL.

VAGO, T. M. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: Silvana Goellner. (Org.) *Educação Física/ciências do Esporte: intervenção e conhecimento*. 1. ed. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, v. 1, p. 17-36.

VEIGA, I. P. A. (1992). *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. ed. Campinas, Papirus.

VEIGA NETO, A J. Planejamento e avaliação educacionais: uma análise menos convencional. Em: *Cadernos do DEC*. N° 5, p. 12-28, UFRGS/FACED, dezembro, 1993.

XAVIER, T. P. (1986). *Método de Ensino em Educação Física*. São Paulo: Editora Manole.

YIN, R. K. (2015). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

