



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL TRES FRONTERAS
UNINTER FILIAL ASUNCIÓN
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO FRENTE ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM – EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO SARMENTO PEREIRA

Assunção - Paraguay

2016

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
FRENTE ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM – EXAME NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO**

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO SARMENTO PEREIRA

Dissertação apresentada a
Universidade Internacional Três
Fronteiras, Programa de Mestrado
em Educação, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre
em Ciências da Educação.

Asunción, Paraguay

2016

Sarmiento Pereira, M. do P. S. S.2016 **Título:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO FRENTE ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO/
Sarmiento Pereira, Maria do Perpétuo Socorro. 128 páginas

Orientador: Prof. Dr. João Valdinei Corrêa Lopes

Tese acadêmica em Educação – Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade Internacional Três Fronteiras, Assunción-Py. 2016

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
FRENTE ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM – EXAME NACIONAL
DO ENSINO MÉDIO**

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO SARMENTO PEREIRA

Esta Tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Internacional Três Fronteiras Filial Assunción, sob a orientação do Prof. Dr. João Valdinei Corrêa Lopes.

Aprovada em, 02 de dezembro de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Prof. Dr. Silvio Torres – Presidente
Universidade Internacional Três fronteiras – UNINTER

Prof. Dr. Delfin López – Membro
Universidade Internacional Três fronteiras – UNINTER

Profa. Dra. Nélide Idalina Palácios - Membro
Universidade Internacional Três fronteiras - UNINTER



ACTA N° 20.798/A

En la ciudad de Asunción, Capital de la República del Paraguay, a los dos días del mes de diciembre del año 2016 y siendo las 16:30 hs., se instala el Tribunal Examinador Integrado por los siguientes profesores:

Prof. Dr. Silvio Torres - Presidente

Prof. Dr. Delfi López – Miembro

Prof. Dra. Nélide Palacios - Miembro

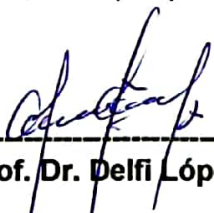
En el local de la Universidad Internacional Tres Fronteras, sito en Dr. Hipólito Sánchez entre Eduardo San Martín y Guaraníes a los efectos de que la alumna, **MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO SARMENTO PEREIRA** con documento N° 2353748 4 VIA, presente y defienda su Tesis sobre el tema: **"PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA FRENTE A LAS MATRICES DE REFERENCIA DEL ENEM"**, para optar por el Título de **MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**.

Tal como está previsto en el Reglamento de Tesis de la **Universidad Internacional Tres Fronteras**, la alumna expuso el contenido de su trabajo al Tribunal Examinador, a quien satisfizo la exposición efectuada e inmediatamente los Señores Miembros pasaron a efectuarle las preguntas sobre el tema en cuestión, que también fueron respondidas a satisfacción plena del Tribunal Examinador, por lo que este le otorga la calificación de:

4 cuatro

Con esto, la alumna queda habilitada para solicitar su Título de **MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**, en la secretaría de la Filial de Asunción.

Se dio por terminado el Acto, siendo las 17:00 hs., firmado al pie de la presente Acta, los 3 (tres) integrantes del Tribunal Examinador.


Prof. Dr. Delfi López


Prof. Dr. Silvio Torres


Prof. Dra. Nélide Palacios

Dr. Hipólito Sánchez e/ Guaraníes y Dr. E. San Martín

Tel. : (+59521) 522.614

Email-postgrado.asu@uninter.edu.py




MSc. Gustavo Duarte Romero
Secretario General
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
TRES FRONTERAS

DEDICATÓRIA

A minha mãe, porque tudo que sou hoje representa o seu empenho, o seu suor, a sua força de nunca desistir.

Às minhas filhas, por causa delas, conheci com toda certeza o maior, melhor e mais verdadeiro amor.

Ao meu companheiro Jairson Viana, pela presença constante e incentivadora em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à Deus, por estar sempre nos guiando e protegendo. Em segundo plano, aos meus pais por terem feito o possível e o impossível para me oferecerem a oportunidade de estudar e ter um futuro melhor.

Agradeço a todas as pessoas do meu convívio que acreditaram e contribuíram, mesmo que indiretamente, para a realização dessa conquista.

Agradeço ao meu companheiro Jairson Viana - minha quinta essência, por incentivar permanentemente e compreender a importância dessa conquista, estando presente incansavelmente em todos os da minha vida.

Agradeço às minhas filhas, Yasmin e Ysa Maria, amores da minha vida pela compreensão, ao serem privados em muitos momentos da minha companhia e atenção.

Agradeço a minha sogra - minha segunda mãe, por estar sempre presente em nossas vidas, pronta para ajudar.

Minha gratidão especial ao meu orientador Professor Dr. João Valdinei Corrêa Lopes por sua excelência profissional e paciência com minhas dúvidas, principalmente, por ter acreditado e depositado sua confiança em mim.

Meus agradecimentos à minha amiga Mary Lopes, companheira de trabalhos em grupo, de apartamento. Com quem compartilhei, às vezes aflições e muito trabalho, mas principalmente muitas alegrias. Amiga que a distância não nos fez esquecer, pelo contrário. Obrigada pela amizade!

Agradeço a Deus, Nossa Senhora e Nosso senhor Jesus Cristo, por tudo de bom que tenho e sou, sem os quais nenhuma conquista seria possível.

"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 [...] 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)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado carrega em seu bojo o título práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio frente às matrizes de referência do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, o que exigiu a elaboração de objetivo que se apresenta em Analisar como se configuram as práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio no contexto da Escola Estadual de ensino Médio “Deputado Raimundo Ribeiro de Souza” de Tucuruí- Pará, frente às Matrizes de Referência do ENEM. O desenvolvimento da investigação científica se pautou na metodologia, onde se estrutura com o enfoque da investigação, estabelecendo também o desenho da pesquisa, acrescentando o nível e modalidade da investigação, além da população, amostra, instrumentos de coleta de dados que foram os questionários aplicados em professores, coordenadores pedagógicos e alunos. A disciplina Educação Física é uma exigências legal no currículo do Ensino Médio, as quais devem apresentar fundamentação que sustente a formação integral dos alunos, porém, o Exame Nacional do Ensino Médio foi criado pelo governo federal, se fazendo importante que as aulas de educação física escolar tenham um olhar crítico-reflexivo também nesse sentido, uma vez que todos os anos os alunos se submetem a tal exame.

Palavra-chave: Prática pedagógica, Cultura corporal de movimento, Educação Física escolar, ENEM.

RESUMEN

Esta tesis lleva en sí misma el título de las prácticas pedagógicas de la educación física en la Escuela Secundaria frente a las matrices de referencia del ENEM - Examen Nacional de Escuela Secundaria, lo que requirió la preparación de objetivo que se presenta en “Analizar” cómo se configuran las prácticas pedagógicas de Educación Física en la Educación Secundaria en el contexto de la escuela provincial de la Educación Secundaria "Deputado Raimundo Ribeiro de Souza" Tucuruí- de Pará, frente a las Matrices de referencia del ENEM. El desarrollo de la investigación científica se basa en la metodología, donde se estructura con un enfoque en la investigación, también se establece el diseño de la investigación, añadiendo el nivel y el tipo de investigación, además de la población, muestra, instrumentos de colecta de datos que fueron los cuestionarios aplicados en profesores, coordinadores pedagógicos y estudiantes. La disciplina de educación física es un requisito legal en el plan de estudios de la Enseñanza Secundaria, los cuáles deben proporcionar razones para sostener la formación integral de los estudiantes, sin embargo, el Examen Nacional de Enseñanza Media fue creado por el gobierno federal, se haciendo importante que las clases de educación la física de la escuela tengan una miradacrítica-reflexiva en este sentido, ya que todos los años los alumnos se someten a tal examen.

Palabra clave: La práctica pedagógica, Cultura del cuerpo en movimiento, Educación Física escolar, ENEM.

SUMARIO

Pagina de aprovação	ii
Ficha catalográfica	iii
Página de qualificação	iv
Agradecimento	v
Dedicatória	vi
Resumo	vii
Resumen	viii
Sumário	x
Lista de quadros	xiii
Lista de gráficos	xiv
Lista de abreviaturas	xv
 INTRODUÇÃO	 01
 1 MARCO INTRODUTÓRIO	 03
1.1 Título	03
1.2 Descrição do problema	03
1.3 Perguntas de investigação	05
1.3.1 Geral.....	05
1.3.2. Específicas	05

1.4 Justificativa	06
1.5 Delimitações	09
1.6 Objetivos	10
1.6.1 Geral	10
1.6.2 Específicos	10
 2 MARCO TEÓRICO	 12
2.1 Educação Física Escolar e Ensino Médio: contexto e perspectiva	12
2.1.1 Ensino Médio no Brasil	12
2.1.2 Educação Física escolar do ensino médio	16
2.1.3 ENEM: implicações na prática pedagógica concreta	23
2.2 Concepções de prática pedagógica de educação física	29
2.2.1 Prática Pedagógica	31
2.2.2A Educação Física escolar, o Docente e a Prática Pedagógica	33
2.3 Conteúdos da Educação Física Escolar	40
2.3.1 Sistematizações dos conteúdos da Educação Física	40
2.3.2 A hegemonia do esporte como conteúdo de ensino	46
2.4 Recursos pedagógicos e materiais nas práticas pedagógicas	47
2.5 Planejamentos de ensino na Educação Física Escolar	51
2.5.1 Planejamentos: - Como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem?	52
2.5.2 Planejamentos da Educação Física escolar: o que tem sido? E o que pode ser?	55
2.5.3 Professores de Educação Física: - o porquê do planejar o ensino	59
 3 METODOLOGIA	 63

3.1 Tipo da investigação	63
3.2 Desenho da investigação	63
3.3 Enfoque	64
3.4 População	64
3.5 Amostra	65
3.6 Instrumento de coleta de dados	65
3.7 Procedimentos de análise dos dados	66
 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	 67
4.1 Concepções da Coordenação pedagógica	68
4. 2 Concepções dos Professores de Educação Física	74
4. 3 Concepções dos alunos	94
 5 CONCLUSÕES	 104
 6 RECOMENDAÇÕES	 108

REFERENCIAS

APÊNDICES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização dos núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos.....	58
Quadro 02: Organização dos objetivos do componente curricular Educação Física para o Ensino Médio (1a à 3a série).....	59
Quadro 03: Coordenadoras pedagógicas.....	68
Quadro 04: Professores de Educação Física.....	74
Quadro 05: Recursos pedagógicos e materiais.....	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Faixa etária dos alunos.....	94
Gráfico 02 – Alunos por Gênero.....	94
Gráfico 03 – Por que o governo criou o ENEM?.....	95
Gráfico 04: Quais são as matrizes de referência do ENEM?.....	96
Gráfico 05: O que você entende por prática de EF?.....	97
Gráfico 06: Conteúdos de Educação física vivenciados na aula?.....	97
Gráfico 07: Das aulas vivenciadas qual você mais se identificou?.....	98
Gráfico 08: Você percebeu o uso das matrizes do ENEM em suas aulas?....	100
Gráfico 09: Que atitudes você acredita desenvolver, a partir da prática de EF, quando o professor utiliza as matrizes do ENEM nas aulas?.....	101
Gráfico 10: Qual a importância da disciplina EF? Esta disciplina contribui para sua formação? Como?.....	101
Gráfico 11: Como são as aulas de EF que lhe proporcionam formação integral?.....	102

LISTA DE ABREVIATURA

CEB –Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EF – Educação Física

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PA – Pará

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEB – Secretaria de Educação Básica

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica concreta, 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 constitui, estabelecendo inter-relações que proporcionam a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. E, é por meio das relações estabelecidas entre sujeitos e sujeitos - objetos, que a prática pedagógica concreta se faz, refaz e transforma- se continuamente.

O processo educativo – e, conseqüentemente, a prática pedagógica concreta– enquanto fenômeno histórico –social- político- econômico- cultural, requer olhares que sejam capazes de compreender, de maneira crítico-reflexiva, as complexidades que o constitui. 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 dança, atividades rítmicas, lutas, ginástica, 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 à 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. Não priorizando somente as técnicas específicas e/ou matrizes do exame, mas também os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, expressivos e estéticos.

Esta dissertação de mestrado 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 Ribeiro de Souza, no Município de Tucuruí no Estado do Pará. A mesma está fundamentada em capítulo que estabeleceu os aspectos teóricos e práticos para sua execução.

O primeiro capítulo está contemplando todos os antecedentes da investigação, na medida em que considera na sua estrutura o título da dissertação, a descrição do problema, as perguntas de investigação, a justificativa, a delimitação e os objetivos estabelecidos para o alcance no decorrer do desenvolvimento da investigação.

O Marco teórico é o segundo capítulo, este se funda nos aspectos teóricos que sustentam cientificamente esta produção científica, quando registra as teorias com assuntos pertinentes ao título deste trabalho, com as abordagens sobre a Educação Física Escolar e Ensino Médio: contexto e perspectiva, Concepção de prática pedagógica de educação física, Conteúdos da Educação Física Escolar, Recursos pedagógicos e materiais nas práticas pedagógicas e Planejamento de ensino na Educação Física Escolar.

O terceiro capítulo versa sobre a metodologia da investigação científica da qual não se podia abrir mão para a realização da pesquisa, onde reúne questões que direcionaram a investigação, contando com o enfoque da pesquisa, o desenho da investigação, o nível e modalidade da pesquisa, além da população, amostra, instrumentos de coleta de dados, que no caso foi o questionário com perguntas abertas aplicados em professores de educação física, coordenadores pedagógicos e alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, em Tucuruí no Pará e os procedimentos de análises dos dados investigados.

O quarto capítulo é onde se encontram as sistematizações das investigações realizadas entre os professores, coordenadores pedagógicos e alunos. Na medida em que foram aplicados os questionários, se realizou a tabulação dos dados e os mesmos ilustram tal capítulo.

Não se podia deixar de elaborar as conclusões, onde estão expressadas as análises dos resultados encontrados na pesquisa. Conta-se ainda com as recomendações, quando se pode constatar a melhor forma de funcionamento do fenômeno investigado. A dissertação se completa então com as referências e os apêndices.

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.

1 MARCO INTRODUTÓRIO

1.1 Título

- Práticas pedagógicas de educação física no Ensino Médio frente às Matrizes de Referência do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

1.2 Descrição do problema

Ao observar cada momento histórico das práticas das atividades físicas dos seres humanos, se constata a real necessidade em função de praticas cotidianas em que os indivíduos se sujeitam inevitavelmente na vida social e laboral. Essas práticas de movimento humano são fundamentais para o desenvolvimento de todas as suas atividades para o viver no mundo. Porém, não se pode movimentar-se por movimentar-se, há um fundo científico que essas atividades requerem.

A introdução da educação física nas escolas visualizou a inserção social, sua integração em todos os campos da atividade humana. Não se podia mais pensar em atividades físicas para a estética ou para a aquisição de corpos preparados para as batalhas entre povos, mas que contribua na formação integral dos seres humanos e que assim possam adquirir melhor qualidade de vida 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 9394/96) e inserida no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 2009, integrando a 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 cenestésicas.

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)

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.

Essa visão supõe uma “valorização” da Educação Física. Na prática, porém, o ENEM e o uso de seus resultados parecem favorecer a manutenção do estigma histórico da disciplina como meramente ligada ao saber-fazer, com ênfase na prática pedagógica acrítica. Fato esse que faz necessário desmistificar e produzir uma prática de educação Física escolar que viabilize as atividades físicas para a formação integral dos indivíduos e ainda com foco no Exame Nacional do Ensino Médio, o que realmente é para estar ocorrendo em todas as escolas, inclusive na Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, no Município de Tucuruí no Estado do Pará.

1.3 Perguntas da investigação

1.3.1 Geral

- Como se configuram as práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza no Município de Tucuruí- Pará, frente às Matrizes de Referência do ENEM?

1.3.2 Específicas

- Qual a concepção de prática de educação física entre os professores, pertinentes as matrizes de referências do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio?
- Quais os conteúdos de educação física escolar desenvolvidos no âmbito escolar?

- Quais os recursos pedagógicos e materiais que as escolas disponibilizam para as práticas de educação física aos alunos e professores?
- Como é efetivado o planejamento de ensino, garantindo nas aulas de educação física a utilização das matrizes de referências do ENEM?
- Quais as atitudes detectadas nos alunos a partir da prática de educação física utilizando as matrizes de referências do ENEM na escola?

1.4 Justificativa

Desde meados dos anos de 1990, vive-se, no Brasil, um contexto de intensas reformas na área educacional. Foi a partir dessa década que a educação passou a adquirir maior visibilidade nas pesquisas científicas, nos projetos econômicos e no desenvolvimento de políticas públicas. Melhorar a qualidade da educação básica tornou-se, desde então, o maior e mais importante discurso no campo das políticas públicas educacionais. Neste período, o país viveu a expansão das políticas neoliberais, hoje consolidadas. No que se refere à educação:

[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. [...] o papel do Estado é relegado a segundo plano [...] desobrigando-se paulatinamente da educação pública [...] acirrando a contradição entre educar e explorar [...] o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências e habilidades não podem ser desenvolvidas a curto prazo e nem pela empresa. Por isso, a educação básica ganha centralidade nas políticas educacionais [...] tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado. (LIBÂNEO, 2012, p. 114 -115 -116)

Em oposição às orientações neoliberais, Libâneo (2012), defensor da pedagogia crítico-social dos conteúdos, esclarece que:

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos o domínio do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos,

bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino. A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania [...] na luta contra a superação das desigualdades sociais e exclusão social (LIBÂNEO, 2012, p.132-133).

Acreditando que a prática docente não pode limitar-se à implementação das orientações neoliberais para a estrutura e funcionamento da escola pública, concordo com Arroyo (2013) quanto à necessidade de avançar no sentido de superar o tecnicismo das políticas de ensino por competências, habilidades e avaliações por resultados que buscam pressionar os docentes a contemplar, em suas aulas, apenas os conteúdos que “cairão” nos exames oficiais, o que leva os docentes a serem julgados não como educadores com foco nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas, vistos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais.

A LDB (Lei 9394/96) de 20 de dezembro de 1996 determina a criação de um novo ensino médio, que passa a integrar a educação básica. A partir desse momento, a Educação Física escolar torna-se parte da base comum curricular, no Art. 26, § 3º da LDB, onde se afirma que a mesma é componente curricular obrigatório da educação básica, devendo se ajustar às faixas etárias dos educandos e integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

A disciplina Educação Física passou e ainda passa por processos de discussão, evolução e conquistas. Até tornar-se parte da base comum curricular, a mesma passou por diferentes momentos. Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram grandes discussões a respeito da identidade da Educação Física. Especialmente a partir dos anos 80, intensificaram-se os debates sobre seus objetivos, metodologias e seu papel na escola, trazendo para a formação acadêmica a filosofia, a sociologia, a antropologia e a história. Buscava-se uma qualificação docente que contribuísse para a formação de sujeitos autônomos e críticos do esporte, das danças, das lutas, da saúde, da estética, do consumismo e de outras possibilidades da cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva:

O conceito de cultura corporal de movimento, é entendido como um processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até

o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Assim sendo, o conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2005, p. 109).

Em 1992, é lançado o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, pelo conjunto de professores-pesquisadores que ficou conhecido como “Coletivo de Autores”, com uma abordagem crítico-superadora, segundo a qual o ensino médio é o ciclo de aprofundamento e sistematização do conhecimento. Em sua proposta metodológica:

A educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal [...] configurada com temas ou formas de atividades [...] que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (SOARES, 1992, p. 61-63).

Resende (1994, p. 34, citado por Darido, 1999), adepto da abordagem crítico- superadora, destaca que “[...] os que defendem os pressupostos da perspectiva dialética ou histórico-crítica, ainda não deram contribuições relevantes no sentido da elaboração didático- pedagógica, de modo a subsidiar a prática educativa”. Ghiraldelli Jr (1990), concordando com as considerações de Resende (1994), e apesar de pertencer à mesma abordagem, critica a ausência de proposta pedagógica concreta para a disciplina, afirmando que a esquerda brasileira parece não ter se libertado das amarras da teorização exacerbada da educação, forjada pelas classes dominantes na modernidade, correndo-se o risco de essas elaborações perderem seu sentido crítico-superador.

ElenorKunz (2000), defensor da proposta crítico-emancipatória, na publicação de seu livro Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, propõe reflexões e práticas para o ensino da Educação Física escolar. Kunz também tece críticas à proposta do “Coletivo de Autores”, ao analisar as contribuições para a prática da disciplina:

Notem que os autores utilizam- se do conceito de “cultura corporal” para definir uma “área do conhecimento” específico da educação física. [...] isso pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente [...]. Porém, com toda certeza esses autores sabem que, pela concepção dualista de homem, se existe uma cultura humana que é apenas corporal, devem existir

outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como “cultura” corporal na concepção dualista. (KUNZ, 2000, p. 19-20)

Em meio às discussões que envolvem a Educação Física escolar, esquece-se do principal: a qualidade da educação disponibilizada, entendida no sentido da formação plena do cidadão – o que envolve não somente aspectos estruturais e de execução de políticas públicas, mas, especialmente, a natureza e a finalidade da prática docente.

Nesse contexto, a Educação Física, compreendida como parte integrante do currículo escolar da educação básica, ainda sofre carência em relação à democratização da vivência de suas diferentes práticas, no sentido de apropriação crítica da cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, temos estudos como os de Betti (1994), que concebe a prática pedagógica como possibilidade de mediação entre a “matriz científica” e a “matriz pedagógica” no debate sobre a identidade epistemológica da Educação Física. Trata-se de uma prática de superação dos dualismos entre “teoria” e “prática”, entre o “fazer corporal” e o “saber sobre esse fazer”, pela qual o aluno deve ser instigado a usufruir, produzir, reproduzir e transformar suas práticas, através de uma apropriação crítica da cultura corporal de movimento no contexto social onde se encontra e nas demais possibilidades.

Quanto à relevância acadêmica e social, esse tema – a Educação Física no currículo do Ensino Médio – ainda é pouco estudado no Brasil, embora, como foi apontado acima, nas últimas décadas tenham surgido diversas propostas para o ensino da Educação Física geralmente priorizando o ensino fundamental. Esse trabalho, porém, pretende contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico nessa área, a partir de um problema específico e desafiador, ainda não registrado nos diversos meios de divulgação de pesquisas educacionais. Nesse contexto, pretendemos conhecer as práticas pedagógicas, contribuir como elemento concreto para a reflexão sobre essas práticas e produzir conhecimentos para a construção de processos educativos de qualidade, instrumentalizando os sujeitos para que esses tenham uma prática pedagógica reflexiva, crítica e transformadora, atuando na sociedade em prol da equidade de direitos para todos.

1.5 Delimitações

Uma pesquisa científica requer um fenômeno teórico e prático para sua elucidação e para tal foi definida uma escola de Ensino Médio no Município de Tucuruí no Estado do Pará, no sentido de constatação das práticas pedagógicas de Educação Física frente as Matrizes de Referências do ENEM – Exame nacional do Ensino Médio. Nesse contexto se estabeleceu como campo de investigação a Escola Estadual de Ensino Médio Deputado Raimundo Ribeiro de Souza, instituição que se encontra localizada na Avenida 31 de março, s/n, bairro Santa Izabel no Município de Tucuruí, Estado do Pará.

O trabalho de investigação se efetivou na escola supracitada durante todo o primeiro semestre do ano de 2016, quando se realizou um trabalho de observação das práticas pedagógicas de Educação Física nos meses de março, abril e maio. A aplicação dos questionários foi realizada no mês de junho, no sentido de todos os registros necessários a fundamentação desta produção científica.

1.6 Objetivos

1.6.1- Geral:

- Analisar como se configuram as práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio no contexto da Escola Estadual Ribeiro de Souza no Município de Tucuruí- Pará, frente às Matrizes de Referência do ENEM.

1.6.2- Específicos:

- Identificar a concepção de prática de educação física entre os professores, pertinentes as matrizes de referências do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- Descrever os conteúdos de educação física escolar que são desenvolvidas no âmbito escolar.
- Analisar os recursos pedagógicos e materiais que as escolas disponibilizam para as práticas de educação física aos alunos e professores.

- Avaliar como são efetivados os planejamentos de ensino, garantindo nas aulas de educação física a utilização das matrizes de referências do ENEM.
- Identificar as atitudes detectadas nos alunos a partir da prática de educação física utilizando as matrizes de referências do ENEM na escola.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Educação Física Escolar e Ensino Médio: contexto e perspectiva.

2.1.1 Ensino Médio no Brasil.

O ensino médio no Brasil surgiu com o objetivo de preparar 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 ser ofertada 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, onde era um ensino destinado para 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, ensino este, 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 n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 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-se a intencionalidade de estendê-lo

a toda a população, refletindo diretamente no processo de ampliação da oferta do ensino médio, posteriormente.

Após a promulgação da LDB 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, privilegiando os conhecimentos interdisciplinares e 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, acabando por subordinar 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, 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 a 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 n. 5/2011), estas diretrizes são apresentadas como uma atualização das diretrizes de 1998. Estas atualizações foram consideradas necessárias devido as diversas

alterações na legislação referentes a última etapa da educação básica, assim como as 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 foi a aprovação da lei n. 11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei n. 11.494/07, que garante o financiamento específico a esse nível de ensino por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, 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 as 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 - como 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, onde 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, um múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (Parecer CNE/CEB n.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, surge 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 cito 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 passou, 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 inicia-se as avaliações em larga escala, onde 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, retirando o poder da nova estratégia do coletivo popular, estratégia que une saberes, direito e escolarização.

2.1.2 Educação Física escolar do ensino médio.

Para início de conversa, 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 a 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 4.024 de 20 de dezembro de 1961 nos cursos primários e secundários, onde 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 9.394/96) a Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório, igual as outras disciplinas (ao menos legalmente). Esta lei trouxe uma série de orientações relacionadas a 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 9394/96 foi ter agregado este nível de ensino à educação básica, tornando-se etapa final da educação básica brasileira, 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 ressalta 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-la 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)

Mostrando 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 marcará 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 retificá-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 as 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 negada e reconstruída 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 na 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 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 se 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, pois 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 dependem também da superação da crítica pela crítica, partindo para proposições teórico-práticas que adentrem o espaço escolar, influenciando 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 a Educação Física escolar (Betti, 2003)

E também, em contraposição as 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 vem "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. E 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, entende-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 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.

2.1.3 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 438 de 28 de maio de 1998, foi normatizado a avaliação nacional do Ensino Médio. Assim, em 1998 o MEC implantou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, onde, a princípio, se

destinava unicamente a 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 concessão 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. Fato esse que 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, tendo o segundo maior número de inscritos, perdendo apenas para o ano de 2014 que teve 9,4 milhões de inscritos.

Nesse contexto, onde 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 à docência. (ARROYO, 2013, p. 25-28)

Em meio as 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 referentes a 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, Fensterseifer 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, concordo 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. 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, considero que há a possibilidade de avaliar os elementos específicos da mesma, considerando 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 vêm 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 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)

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, sendo essa a base de toda a estratégia de inovação na educação (PERRENOUD, 2002). Neste contexto, questiono: 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 uma prática reflexiva e envolvimento crítico, onde 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 possibilita 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 irreais: 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, 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 [...] prepara- los para negociar e realizar projetos [...] **Aprender a sentir membro efetivo e garantir uma profissão verdadeira** [...] o envolvimento não deve se limitar 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.200-201-202-203)

No entanto, Arroyo (2013) alerta que apelar exclusivamente ao compromisso docente, pode parecer contraditório, frente as 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)

2.2 Concepções de prática pedagógica de educação física

Primeiramente necessitamos deixar claros os conceitos de sociedade e educação, que norteiam a prática pedagógica, tema desta pesquisa. Nesta perspectiva:

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 tentar 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; em seguida, 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 dominante era à agricultura.

As sociedades pré-modernas não possuíam consciência histórica, eram capazes de reproduzir-se por períodos extremamente longos, o trabalho não constituía uma esfera separada, existia inferioridade social e dependência. Por fim, a sociedade moderna que contou com uma força destrutiva para seu progresso; foi à 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 uma 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 torne-se indiferente, não passa de mercadoria produzindo mercadoria e vendendo sua própria mercadoria. Os homens tornam-se dependente de uma relação abstrata do sistema. Como 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 fundamenta-se em um conceito ampliado de educação. 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 de modo não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. Há, também, as práticas educativas realizadas em instituições não convencionais de educação, 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, transformando em ações reais de transformação da realidade.

Na escola, ambiente, onde a prática pedagógica reflexiva é primordial, está à disciplina Educação Física, onde a importância do movimento não pode ser reduzida, simplesmente a necessidade de domínio da coordenação motora para o desenvolvimento da escrita. Precisamos resignificar 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 forma 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 a cerca 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-se a formação de um indivíduo criador- pensante-transformador, possibilitando 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.

2.2.1 Prática Pedagógica

Nesta parte da pesquisa procura-se conceituar e descrever sobre a palavra e entendimento de “**prática pedagógica**”, 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 PLETSCHE, 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 utilizar 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.

2.2.2A 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 desenvolvido esta temática em sua relação teoria- prática ao longo da história, pois a prática pedagógica do professor de educação física está diretamente ligada a 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, estimulados 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 se tornou 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 passam a produzir reflexões sobre a educação física escolar e sua prática pedagógica numa abordagem histórica- crítica- social, passando a entender o indivíduo em sociedade com:

[...] a sua necessidade de sobrevivência, à 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, onde 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 passou-se a perceber a educação física não mais como no início do século XX (pelo menos não deveria ser vista assim!), a educação física escolar passou a ter outras finalidades, pelo menos nas produções acadêmicas, onde não bastava desenvolver capacidades físicas para 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, tem em comum a necessidade de percepção do ser humano de forma integral. Dentre as várias abordagens (FREITAS, 2008), cito:

- a) **Construtivista- interacionista** de João Batista Freire, dar destaque ao conteúdo 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) A **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) A **sociológica sistêmica**, tem em Mauro Betti seu principal defensor. Tendo 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 a sua transformação didático-pedagógica no contexto escolar, sendo capaz de influenciar as ações sócio- culturais no campo esportivo; desenvolvendo as competências da autonomia e interação.

e) A abordagem **Plural**, tendo em Jocimar Daolio seu principal autor, onde sua base teórica é a antropologia. Aborda a educação física escolar numa perspectiva cultural, considerando a mesma como parte da cultura humana, onde o 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) Abordagem **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 Zülke 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 solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em

confronto com apropriação, principalmente enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, negando a dominação da elite sobre a classe trabalhadora.

Então questiono: qual a importância de conhecer as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física? Considero 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 diferem das militarista- médico- biologista, e que tem 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/transformação 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 da 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 incluísse 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, mas a crise da educação nacional e que, com o passar dos diferentes momentos históricos, ao invés de ser superada, agravou- se. Crise 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) agem, 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, a necessidade de mudança na

Educação Física escolar, que dessa vez não pode se resumir apenas as 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 em 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, pág. 106)

Assim como, criar um espaço de resistência para enfrentar o hiato entre a produção acadêmica e a prática pedagógica no contexto escolar e 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 a 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 a 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 consequente 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 denominado *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, 132- 133)

Estas práticas de "desinvestimento pedagógico", são constantemente criticadas pela equipe pedagógica da escola, no entanto, em momento algum, essa crítica se refere a função pedagógica que a disciplina deveria desenvolver na escola. A escola não entende a Educação Física como um componente curricular, tão pouco 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?

2.3 Conteúdos da Educação Física Escolar

2.3.1 Sistematizações dos conteúdos da Educação Física.

A Educação Física tem sua inserção no contexto escolar fundamentada na LDB 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 sociohistórico- 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, onde 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, onde 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 constituído 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 á [...] "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. Mas, 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. 94-95-96)

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 a 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. Considero o ensino médio, "o primo pobre" da educação física, no que se refere as pesquisas acadêmicas. Darido (2005) relata que os professores têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos conforme suas próprias experiências, marcada por erros e acertos, porque grande 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 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), orienta 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 porque realizamos movimentos corporais, dos elementos que constitui 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 a 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 carço” na quadra!);

Necessitamos superar a ideia de que a Educação Física no contexto escolar é destinada apenas a recreação, gasto de energia, formação/descoberta 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 fundamental buscar a cultura vivência da pelo aluno, de forma prazerosa, elaborando aulas com diferentes propostas de ensino, onde os conteúdos tornem-se significativos para a identidade cultural e social, pois:

Na escola, a educação física deve colocar à disposição e 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 & 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. Esforço, que deve ser conjunto, de professores e pesquisadores da área. Ressalto, que os professores não podem se resumirem a simples "práticos" e/ ou "executores" de receitas/teorias no cotidiano escolar. Estes professores podem e devem ser professores/pesquisador do contexto no qual está inserido, pois atualmente:

[...] não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, ao 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)

2.3.2 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 mundo 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, popular, hip-hop, etc.), ginástica (rítmica, artística, acrobática, alternativa, ou de academia entre outras) e as lutas, quando comparadas ao conteúdo esporte, não tem 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 para 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. Acredito que devemos ser professor-pesquisador, sair do discurso inócuo e antigo de que não nos identificamos como conteúdo e/ou vimos à disciplina de forma muito rápida na graduação, pois devemos ampliar as vivências corporais dos alunos e não limitá-las a práticas esportivas e/ou apenas limitar a vivência dos demais conteúdos em montagens para participação em eventos escolares, festivais de ginástica e/ou 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, pela desvalorização da disciplina, pois muitas vezes nos omitimos, sendo cômodo colocar a culpa de nosso insucesso profissional no "outro", enquanto nós não agimos de forma responsável, agir com o professor-pesquisador e sempre buscar reflexão-ação-reflexão na prática pedagógica concreta, como objetivo de(re) criar e transformar a prática pedagógica e consequentemente o contexto escolar e social, proporcionando aos alunos a vivência de todos os conteúdos da disciplina, numa perspectiva de efetivação da qualidade da educação escolar., onde esta valorização implica considerar:

[...] fatores intra escolares [...] 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)

E 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 por ela constituída. [...] um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. (LIBÂNEO, 2012, p. 248-249)

2.4 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 neste contexto está a Educação Física escolar, com suas dificuldades e impossibilidades ocasionadas pelo contexto relatado anteriormente, contexto este, que impacta diretamente na 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, que as formas como os saberes se desenvolvem, não estão vinculados também, a 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 – dele, dando 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 como, 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, cito: São Paulo (2008), Rio Grande do Sul (2009), Paraná (2006), Pernambuco (2008), Goiás (2009) e

Minas Gerais (2009). Entre os citados anteriormente, destaco a construção do livro didático do Estado do Paraná, para o ensino médio, nível de ensino foco desta pesquisa, onde o material didático foi construído 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, 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 precisam 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 co-autor 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 pedagógica, 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 claro 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 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 as reais necessidades da disciplina, não sendo muito diferente dos demais Estados do país. Não podemos exigir condições impecáveis para poder desenvolver as aulas, mas a aquisição de materiais e espaço físico adequado, não deve ser negligenciado na escola, nem tão pouco deixar de ser exigido 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" a qualidade que deveria ser proporcionada pelo governo. Em seu texto, os PCN' S (1997, p.86 – 87) relata:

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.

2.5 Planejamentos de ensino na Educação Física Escolar

Ao longo de sua história, o ato de planejar, no cotidiano escolar tem atendido os 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. Acontecendo geralmente de forma assistemática. Luckesi (1994) revela que o planejamento na prática pedagógica concreta, tem sido destinado somente para 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-cultural, nos diferentes contextos históricos da educação escolar, para que possamos compreender o contexto contemporâneo.

Veiga Neto (1993), ao se referir a 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 a linha tecnicista, pressupondo o planejamento como uma ação político-social, 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 a teoria e a prática deve ser "sempre o ponto de partida e o ponto de chegada" (CANDAU & LELIS, 1996, p. 59)

2.5.1 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, onde está explícito a concepção pedagógica, as bases teóricas- metodológicas, a contextualização sócio-econômico- 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", desconsiderando 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 a prática coerente com os objetivos a que se propõe. O planejamento tem que responder às seguintes questões: - Ao 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 se quer realizaram a discussão a respeito do significado social e político do tema?

No entanto, Luckesi (1994) nos alerta, 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, e se destinando somente o 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, sendoum 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 coordenação 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 (LIBÂNEO, 1994, p. 221-232- 233)

Entendo a ação de planejar como ação indispensável para a organização do trabalho pedagógico comprometido como uma educação crítico- reflexiva e de qualidade, respeitando as características e necessidades específicas da comunidade na qual está inserida, assumindo em sua prática pedagógica concreta a responsabilidade de educar, entendendo o educar em seu sentido amplo, onde 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 necessita encontrar espaço para planejar, revisar o planejamento e organizar sua prática pedagógica.

Para Betti (1992), é necessário aprofundarmos os estudos sobre as especificidades pedagógicas da Educação Física escolar. Para o autor, parece claro que a matemática, geografia e outras disciplinas tenham seus objetivos e conteúdos delimitados, diferente da Educação Física, a 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 a 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.

2.5.2 Planejamentos da Educação Física escolar: o que tem sido? E o que pode ser?

A Educação Física Escolar ao ser por lei (LDB 9.394/96), considerada como componente curricular, assume um novo papel no contexto educacional. Assumindo um papel pedagógico formativo e informativo dos alunos integrantes do processo de ensino -aprendizagem do contexto escolar. 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 a atividade prática: correr, jogar, saltar,... momento do sabe-fazer corretamente o movimento e não o momento do refletir, pesquisar, analisar e avaliar de forma contextualizada. Esta prática, por vezes, acaba levando os docentes ao improviso e ao desenvolvimento de atividades sem a devida preparação, organização e sentido amplo. E como planejar, buscando propiciar um sentido e um processo de sistematização dos conteúdos para práticas pedagógicas concretas responsáveis no contexto escolar?

As outras disciplinas escolares possuem conteúdos sistematizados e livros didáticos que indicam claramente quais os conteúdos que devem ser contemplados em cada série, ao longo da vida escolar, mas a Educação Física

não possui este aparato pedagógico e isso acaba por gerar muitos conflitos na prática pedagógica concreta, gerando muitas vezes planejamentos descontextualizados e sem sequência lógica.

As dúvidas são muitas: Quando e como trabalhar os conteúdos? Deve-se trabalhar os mesmos conteúdos em todas as séries? Os conteúdos devem ser diferenciados em cada série? Dividindo o conteúdo por série, qual o critério para identificar o conteúdo de cada série? Devo atender somente o conteúdo esporte, a linha da saúde e qualidade de vida ou à linha da cultura corporal de movimento? É importante que os professores busquem se apropriar de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, construam o planejamento da disciplina, buscando superar as dúvidas e realidades escolares impeditivas do bom andamento do processo de ensino - aprendizagem, almejando avançar pedagogicamente na prática diária, respeitando o contexto histórico- social vivenciado pela comunidade escolar. Buscando também, 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 mal 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 que contribua efetivamente na 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, cito algumas:

Primeiramente cito, 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”, onde exemplificam as diversas formas de expressão corporal: jogos, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica, entre outros (SOARES et al., 1992), onde 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. 61-62-63).

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, buscando desenvolver estudos pedagógicas 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 a 3ª séries do ensino fundamental).

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

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

4º ciclo: Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª a 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-político- culturais 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)

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira (2004), baseando- se nos estudos fenomenológicos de MerleauPonty (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, propondo que a distribuição destes núcleos/conteúdos deve ser feito ao longo da vida escolar, considerando-se as etapas de crescimento, desenvolvimento e maturação sócio cognitiva e motora dos alunos, tendo o Projeto Político Pedagógico da escola como eixo norteador das ações planejadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 01: 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 visomotor), 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 Anátomofisiológica 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 à 3ª série)

Objetivo Geral	
Explorar e analisar o mundo motor por meio das manifestações da cultura corporal, visando o entendimento e a 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 a justificativa da disciplina, o autor enfatiza que este tópico deve responder a 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.

2.5.3 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 possivelmente uma das atividades mais questionada, "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, onde o professor pode estabelecer o que vai realizar nas aulas ao longo de um semestre ou ano letivo, centralizando a decisão do o que fazer, podendo 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, faz-se necessário 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 as reflexões expostas anteriormente, Gandin (2001) nos propõe um exemplo pertinente de planejamento, o planejamento participativo, onde sua 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, por quê:

[...] 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 assemelhando- o 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 como, o planejamento de ensino no âmbito da Educação Física escolar é uma questão que não vem tendo a devida atenção dos pesquisadores da área, onde 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)

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 o governo e suas secretarias, e buscando contribuir 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 necessita ser sujeito ativo do plano ao qual é parte integrante, assumindo a responsabilidade juntamente com o professor. Tendo ele participado ativamente da construção deste processo, professor e alunos juntos uma "Ética da cumplicidade", onde devem ser cúmplices da verdade, solidariedade, respeito e cooperação.

3. METODOLOGIA

3.1 Enfoque 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 e quantitativa** 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 e quantitativos] 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 e quantitativo. 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 clara, além de favorecer uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

3. 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 realiza de fenômenos sociais não estão sujeitos a experimentos pela subjetividade que apresenta. Tendo em vistas o que 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”

3. 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 como pesquisa exploratória e descritiva, devido ao fato de se explorar o fenômeno da forma como ele se desenvolve e claro realizar 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 e no que concerne a 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 observação participante, o que geralmente ocorre em função do contato direto do observador onde o fenômeno ocorre, 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. Se faz importante ainda ressaltar que a pesquisa será de campo e bibliográfica.

3.4 Populações

Considerando que a proposta de pesquisa 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 se 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 turno manhã e tarde), assim se entende que a população de uma pesquisa é todo o pessoal que se encontra em um contexto, sendo passíveis 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.

3.5 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 e isso tudo 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 apresentam condições de fornecer dados concisos sobre o desenvolvimento do Fenômeno.

3.6 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, privilegiando o instrumento questionário com perguntas abertas aplicados 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 as 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.

3.7 Procedimentos de análise dos dados

Na medida em 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, permitindo 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 na sua ótica a forma como o fenômeno acontece no contexto onde se instala. Não se abrirá mão da subjetividade, onde será elaborado o relatório das informações investigadas, mostrando todo o resultado da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

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. 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 dessa pesquisa um processo complexo e desafiador, estimulando a concretização desta pesquisa.

Os dados coletados, tanto da entrevista com coordenadores pedagógicos, professores e alunos, quanto com relação à 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 conhecimentos 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 analisou-se os relatos apresentadas 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, confrontou-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.

4.1 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* realizadas, emergiram os dados apresentados no quadro 1.

Quadro 03: Coordenadoras pedagógicas

PERGUNTAS	RESPOSTAS
01- Qual o tempo na função?	- 02 respondeu: 04 anos. - 01 respondeu: 30 anos - 01 respondeu: 08 anos
02- Qual seu vínculo empregatício?	- 04 são coordenadoras do quadro efetivo.
03- Porque o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?	- 01 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. - 01 respondeu: O governo criou o ENEM com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, visando melhorar a qualidade do ensino fundamental. - 01 respondeu: Avaliar o desempenho do aluno no que diz respeito a escolaridade básica. É também usado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a bolsa do PROUNI. - 01 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.
04- Qual a sua concepção sobre a prática de Educação Física escolar frente as matrizes do ENEM?	- 01 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 percebe como um ser em constante desenvolvimento e compreenda as mudanças em seu corpo. - 01 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. - 01 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. - 01 respondeu: A introdução da disciplina ajuda a valorizar a prática da educação física. É um incentivo ao esporte e o benefício que essa prática traz à saúde, e a relação da atividade física com aspectos sócio-culturais.
05- Como é realizado o planejamento de ensino do professor de Educação Física, considerando a utilização das matrizes de referência do ENEM nas suas aulas?	- 01 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. - 01 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. - 01 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. - 01 respondeu: É anual, encontram-se os educadores de educação física, levando em consideração as referências curriculares cobradas no ENEM.
06- Quais as orientações de atividades sugeridas aos professores nas práticas diárias da Educação Física escolar?	- 01 respondeu: As atividades a serem desenvolvidas são planejadas no momento da elaboração do plano de ensino, seguindo as orientações do Projeto Político Pedagógico e os projetos técnicos científicos desenvolvidos na escola. - 01 respondeu: As orientações sugeridas aos professores são oriundas do planejamento anual e do projeto técnico científico.

	- - 01 respondeu: Que o professor veja o aluno, como um ser que pensa, que busca o conhecimento. Promovendo reuniões de cunho pedagógico, onde se construa projetos que venham atender a demanda escolar, observando o espaço sócio- cultural e a diversidade que existe no âmbito escolar. - - 01 respondeu: São dadas de acordo com a solicitação do professor.
07- Quais as mudanças comportamentais observadas nos alunos quando os professores trabalham a Educação Física escolar a partir das matrizes de referência do ENEM?	- 01 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. - 01 respondeu: Os alunos se apropriam dos conhecimentos científicos da cultura corporal, confrontando-os com os saberes que eles trazem do seu dia- a- dia, fazendo uma leitura crítica da realidade. - 01 respondeu: Quando os professores realmente utilizam as matrizes de referência do ENEM, os alunos tendem a terem uma postura corporal integradora, social e demonstram criticidade em relação ao meio em que estão inseridos, bem como, bem como revelam sua identidade juvenil. - 01 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.
08- Como os professores implementam as aulas de Educação Física para trabalharem a formação integral do aluno?	- 01 respondeu: A partir do desenvolvimento dos projetos desportivos, culturais, festivais de ginástica e dança, bem como o trabalho para o desenvolvimento da consciência sócio-ambiental no interior da escola e fora dela. - 01 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. - 01 respondeu: Não respondeu. - 01 respondeu: São implementados com projetos de jogos internos municipais e intermunicipais, assim como

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 para o 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 as 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 percebeu-se 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 o benefício que essa prática traz à saúde, e a relação da atividade física com aspectos sócio- culturais"

Nas respostas, ficou evidente o equívoco entre as respostas sobre as práticas da EF escolar frente as 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 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 planejamento "é anual, onde encontram-se os educadores de educação física, levando em consideração as referências curriculares cobradas no ENEM".

Em relação a atuação diária dos coordenadores pedagógicos, junto as 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 os projetos técnico científicos 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 que 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. Promovendo reuniões de cunho pedagógico, onde se construa projetos que venha a atender a 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 a 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-as com os saberes que trazem do seu dia- a- dia, fazendo uma leitura crítica da realidade. A coordenadora **C**, relata que "os alunos tendem 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 sócio- ambiental no interior da escola e fora dela".

4. 2 Concepções dos Professores de Educação Física

Quadro 04: Professores de Educação Física

PERGUNTAS	RESPOSTAS
01- Qual o tempo na função?	- 01 respondeu: 16 anos. - 01 respondeu: 19 anos - 01 respondeu: 06 anos - 01 respondeu: 21 anos
02- Qual seu vínculo empregatício?	- 04 são profesoress do quadro efetivo.
03- Porque o governo brasileiro	- 01 respondeu: Para verificar as práticas pedagógicas

criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?	e unificar os conhecimentos trabalhados em todas as regiões do Brasil. - 01 respondeu: Para avaliar o desempenho dos alunos deste segmento de ensino, e visar uma melhor preparação de alunos e profissionais envolvidos neste processo. - 01 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. - 01 respondeu: Não respondeu
04- No seu entendimento, qual a importância da inserção dos conteúdos da disciplina EF no ENEM? Em que medida essa inserção influenciou sua prática pedagógica?	- 01 respondeu: Inclui a disciplina nas exigências institucionais do MEC, 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. - 01 respondeu: Entendo como uma forma de tentar resgatar valores para a disciplina, pois temos convicção 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 materiais didáticos específicos para a prática dos conteúdos de nossa disciplina. - 01 respondeu: A disciplina de Educação Física possui o papel de desenvolver cognitivamente o estudante, tal motivo permite que, vários aspectos culturais, biológicos e pedagógicos sejam trabalhados no aluno, devido essas características, a mesma se mostra de suma importância no desenvolvimento integral. Através do ENEM foi possível ministrar conteúdos relacionados à saúde, qualidade de vida, aspectos sociais (obediência a normas). - 01 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, direcionando e organizando o docente na aplicabilidade de suas atividades nas aulas.
05- Qual a sua concepção de prática de EF frente as matrizes de referência do ENEM?	- 01 respondeu: Entendo que aborda de forma ampla e diversificada os conteúdos. No entanto a falta da regionalização dos conteúdos, fragiliza a implementação do exame. - 01 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. - 01 respondeu: - 01 respondeu: Educação Física voltada aos aspectos voltados à melhoria da saúde, qualidade de vida e cultura.
06- Quais as os conteúdos de EF desenvolvidos no âmbito escolar?	- 01 respondeu: Dança, esporte, lutas, jogos e conhecimento sobre o corpo. - 01 respondeu: Ginástica, jogos, saúde e qualidade de vida, esportes e dança. - 01 respondeu: Saúde e qualidade de vida, danças, lutas, esportes, sedentarismo, etc. - 01 respondeu: Esportes, Jogos e brincadeiras, ginástica, dança e expressão rítmicas e conhecimentos de lutas.
07- Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as práticas de EF?	- 01 respondeu: Sala de dança e de aula teórica, quadra, data show e bolas. - 01 respondeu: Nossa escola hoje dispõe de espaço físico adequado e alguns materiais esportivos. - 01 respondeu: Data show, sala de dança, auditório, materiais esportivos, como bolas, arcos, tatames, colchonetes, entre outros. - 01 respondeu: Espaço físico adequado e materiais

	didáticos dentro das necessidades e possibilidades.
08- Como são efetivados os planejamentos de ensino de EF que contemplem as matrizes de referência do ENEM nas aulas?	- 01 respondeu: Através de encontros entre os professores da área. - 01 respondeu: Planejamos de forma participativa de todo corpo docente e comunidade escolar, procurando contemplar as matrizes de referência do ENEM. - 01 respondeu: Através de reuniões pedagógicas entre os profissionais da área atuante no mesmo local de trabalho. - 01 respondeu: O planejamento anual dos conteúdos é organizado pelos profissionais de Educação Física da escola, juntamente com a equipe técnica pedagógica.
09- Quais as atitudes detectadas nos alunos a partir da prática pedagógica de EF que utilize as matrizes de referência do ENEM?	- 01 respondeu: A maioria participa de forma ativa e esforçada. - 01 respondeu: Não tenho observado algo que se destaque neste aspecto. - 01 respondeu: Os alunos demonstram maior interesse, aos alunos relacionados as matrizes de referências do ENEM. - 01 respondeu: Através da Educação Física bem orientada, tendo o ENEM como referência para os conteúdos a ser 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 valorizará atividade física para a saúde.
10- Como a sua prática pedagógica vislumbra a formação integral do aluno?	- 01 respondeu: Através da construção do processo educacional, trabalhando de acordo com as limitações e peculiaridades. - 01 respondeu: Procuramos trabalhar de forma que os alunos tenham uma formação íntegra da cultura corporal de movimento em todos seus aspectos. - 01 respondeu: Através do planejamento realizado, procuro aplicá-los de forma integral, buscando sempre

	inovar a maneira de mostrá-los aos alunos. - 01 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?	- 01 respondeu: As danças regionais, contemporâneas e modernas. Práticas esportivas, ginástica e exercício físico. - 01 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. - 01 respondeu: Danças e lutas. - 01 respondeu: Através de temáticas relacionadas ao esporte e das diversas manifestações culturais.
12- Como se concilia os conteúdos de EF da rede oficial de ensino com as matrizes de referência do ENEM?	- 01 respondeu: Adequando e contextualizando os conteúdos com as exigências do MEC. Através de exemplos práticos e provas anteriores do ENEM. - 01 respondeu: Já trabalhamos de forma integrada com as matrizes, pois são contempladas no planejamento anual. - 01 respondeu: Utiliza-se as matrizes de referência do ENEM como base para a elaboração do planejamento anual. - 01 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 a implementação do ENEM, questionamos: por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM? Neste questionamento, 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 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 a 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 tão pouco 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 ao 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 a segunda parte do questionamento, somente o professor **D** respondeu, onde explicou 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 a disciplina, pois temos convicção 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 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 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)

Mesmo não negando o impacto e "pseudo valorização" 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, concordo 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).

Ao serem questionados sobre, qual a sua concepção de prática pedagógica de EF frente as matrizes de referência do ENEM? As 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 à 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 foram citados 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, são ofertados 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 incorporada, em componente curricular. (CAPARROZ, 2007, p. 75- 76)

E que,

Na escola, a educação física deve colocar à disposição de todos os grupos e classes sociais os saberes, as experiências, a produção simbólica 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? Acredito que esta pergunta é um dos maiores problemas enfrentados por todos os professores de EF, no que se refere a existência ou não de recursos pedagógicos e materiais na escola. Em relação a este questionamento, constatou-se que a referida escola disponibiliza 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 ideia de que nem sempre foi desta forma.

Em conversa com os professores, foi exposto pelos mesmos, que nem sempre foi disponibilizado os recursos que hoje são utilizados, pois a escola passou por um longo período, onde não tinha a 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 ter esses recursos a disposição para desenvolver as aulas.

Em relação a aquisição de recursos pedagógicos e materiais OBERTEUFFER & ULRICH apud MEDEIROS (1997) ressalta 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 & 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 arrastão a 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 contemplem 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. Reconhece-se os problemas relacionados a construção do planejamento de ensino, onde muitas vezes como relatado pelos professores **A** e **C**, é realizado sem o suporte técnico pedagógico da escola.

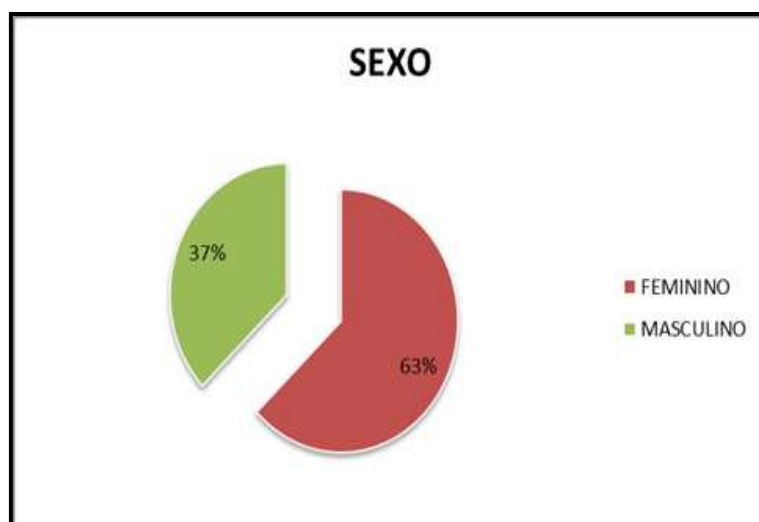
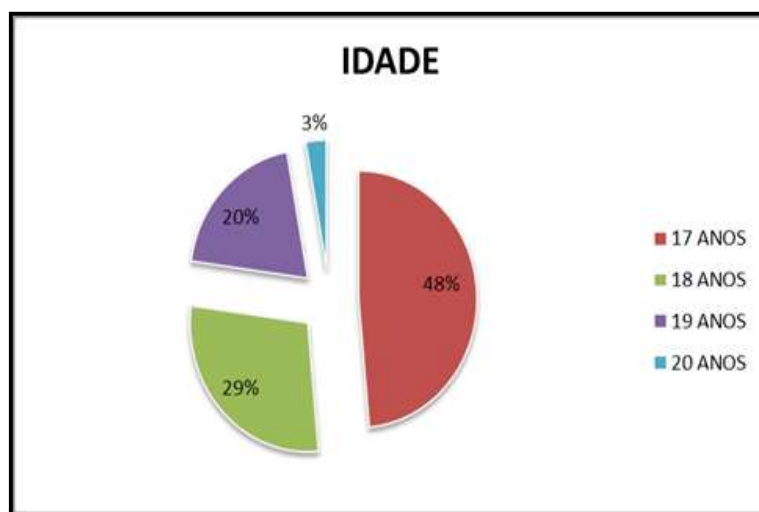
O planejamento de ensino no âmbito da Educação Física escolar é uma questão que não vem tendo a devida atenção dos pesquisadores da área, onde na escola:

[...] 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)

4. 3 Concepções dos alunos

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

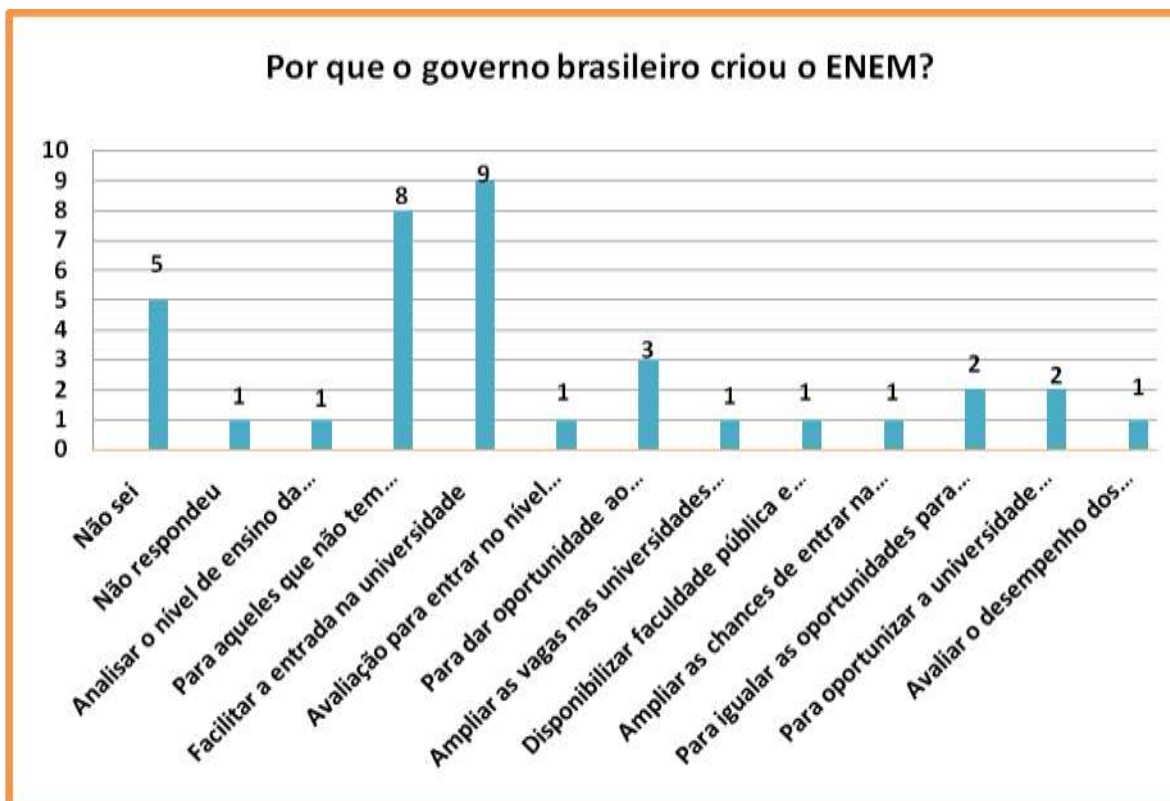
Gráfico 01 – Faixa etária dos alunos**Gráfico 02 – Gênero**



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Ao questionar os alunos sobre: por que o governo brasileiro criou o ENEM? Tivemos os resultados demonstrados abaixo:

Gráfico 03 – Por que o governo criou o ENEM?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme gráfico acima, a resposta dos alunos participantes da pesquisa foram: 05 - Não sabiam, 01 - Não respondeu, 01 - Analisar o nível de ensino da população, 08 - Para aqueles que não tem condições de pagar uma universidade, 09 - Facilitar a entrada na universidade, 01 - Avaliação para entrar no nível superior, 03 - Para dar oportunidade ao estudante do ensino médio, 01 - Ampliar as vagas nas universidades públicas para os pobre, 01 - Disponibilizar faculdade pública e particular para a população, 01 - Ampliar as chances de entrar na universidade, 02 - Para igualar as oportunidades para pobres e ricos, 02 - Para oportunizar a universidade aos jovens, 01 - Avaliar o desempenho dos educandos visando melhorar a educação.

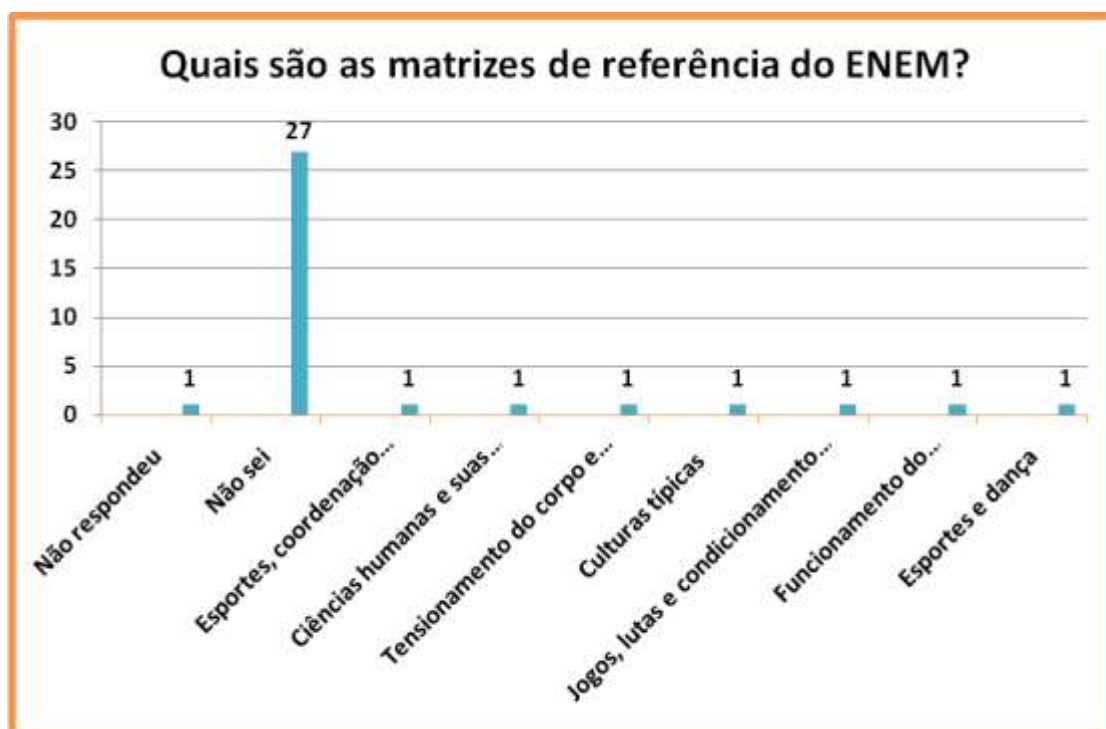
Percebe-se que os alunos não têm claro, o real motivo da criação deste exame, onde sua maioria acredita que o mesmo foi criado para facilitar a entrada na universidade. Na realidade o exame foi:

[...] 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 referentes a EF? Dos 35 alunos, 27 alunos desconheciam as matrizes de referência do ENEM referentes a EF. O gráfico abaixo, demonstra as respostas:

Gráfico 04: Quais são as matrizes de referência do ENEM?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

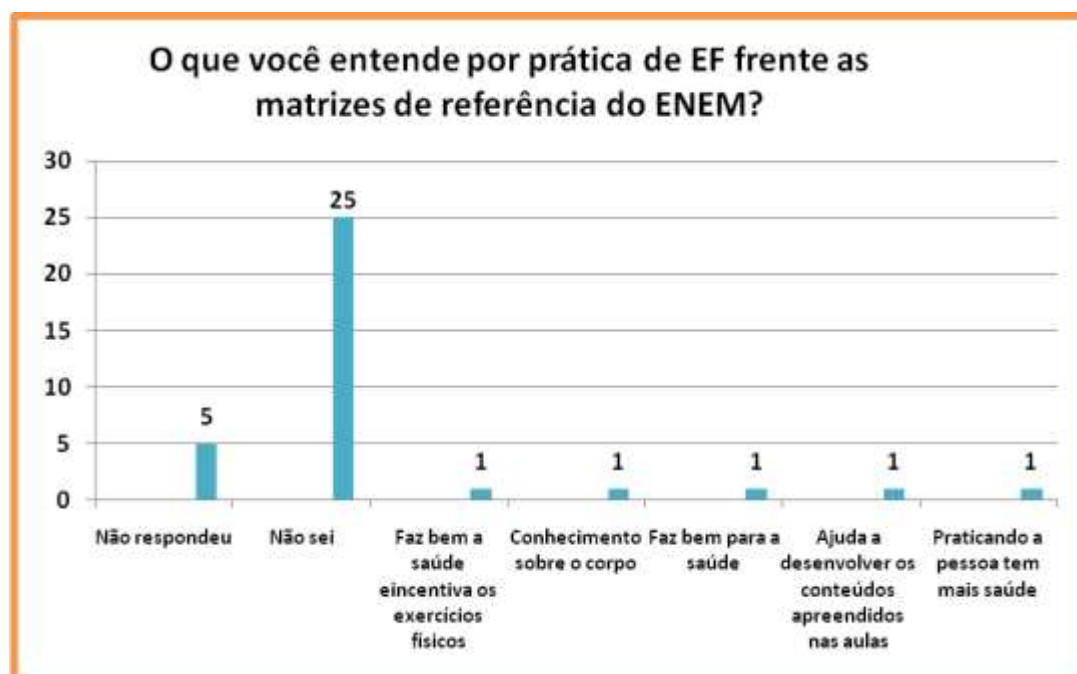
Mas, por que os alunos desconhecem as matrizes? Arroyo (2001), ressalta que as mudanças hierarquizadas, que chegam do alto escalão governamental, ou seja, não levando em consideração as especificidades de cada região, da cultura escolar, do professor, sem a participação da coletividade, tendem ao desconhecimento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

E o que os alunos entendem por prática de EF frente as matrizes de referência do ENEM? Dos 35 alunos, 25 disseram não entender a relação entre prática de EF e as matrizes de referência do ENEM. Em um contexto 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 abaixo:

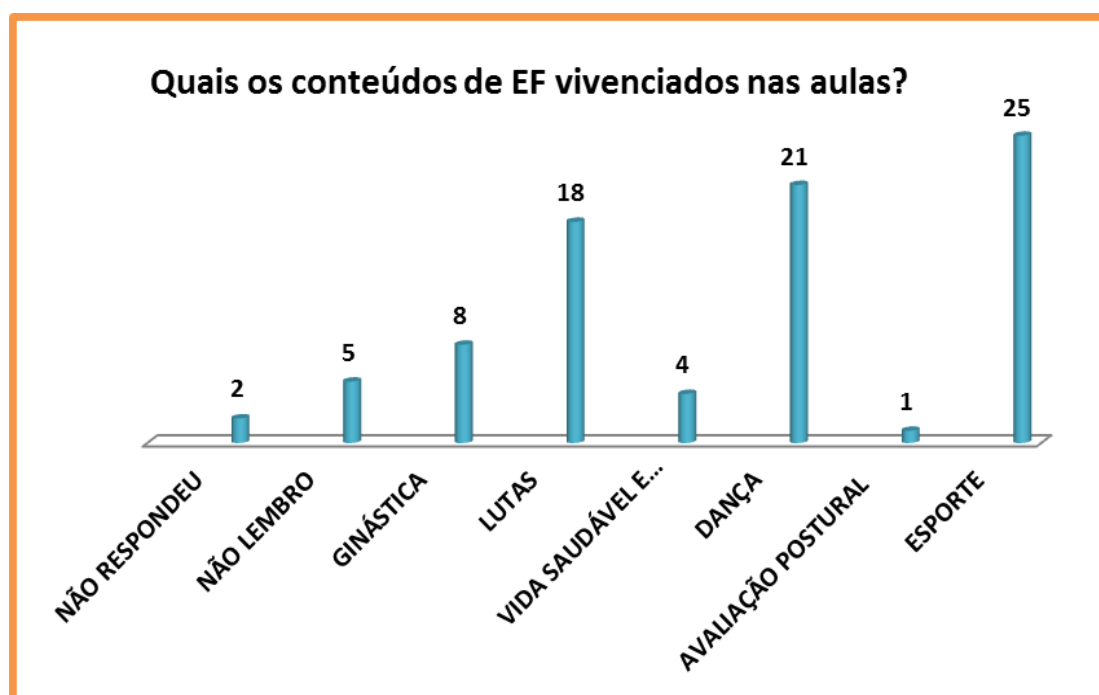
Gráfico 05: O que você entende por prática de EF?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação a pergunta: quais são os conteúdos de EF vivenciados nas aulas, no 1º, 2º e 3º ano? Após analisar as respostas dos alunos, obtivemos o quadro abaixo:

Gráfico 06: Conteúdos de Educação física vivenciados na aula?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

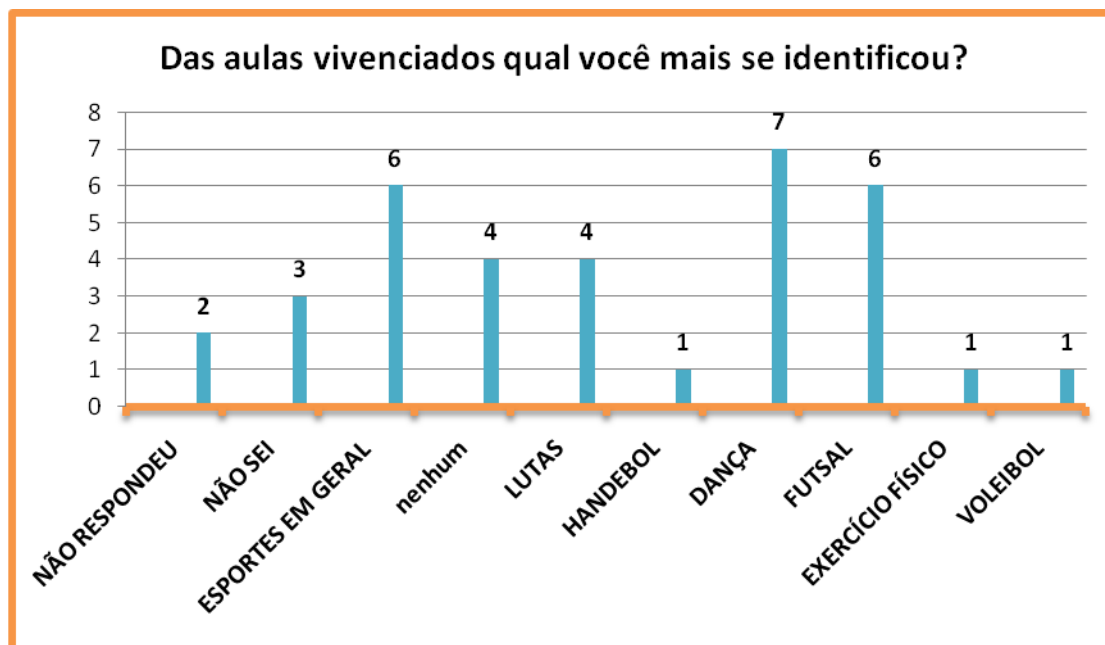
O quadro acima nos revela que são desenvolvidos na prática pedagógica concreta diferentes conteúdos nas aulas, ficando o conteúdo esporte, dança e lutas entre os mais vivenciados, segundo o relato dos alunos. Interessante é o aparecimento do conteúdo dança, entre os três primeiros mais lembrado. Caparroz (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: das aulas vivenciadas, qual você mais se identificou? Foi construído o gráfico abaixo, onde 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 07: Das aulas vivenciadas qual 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 a recreação, gasto de energia, formação/descoberta de atleta,... (Como muitos estudos enfatizam, como sendo 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, onde 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, abrangendo-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 a pergunta: Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza as aulas de EF? Elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 05 – Recursos pedagógicos e materiais

RECURSOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS		
Não respondeu	5	
Não sei	3	
RECURSOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS	SIM	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: Pesquisadora

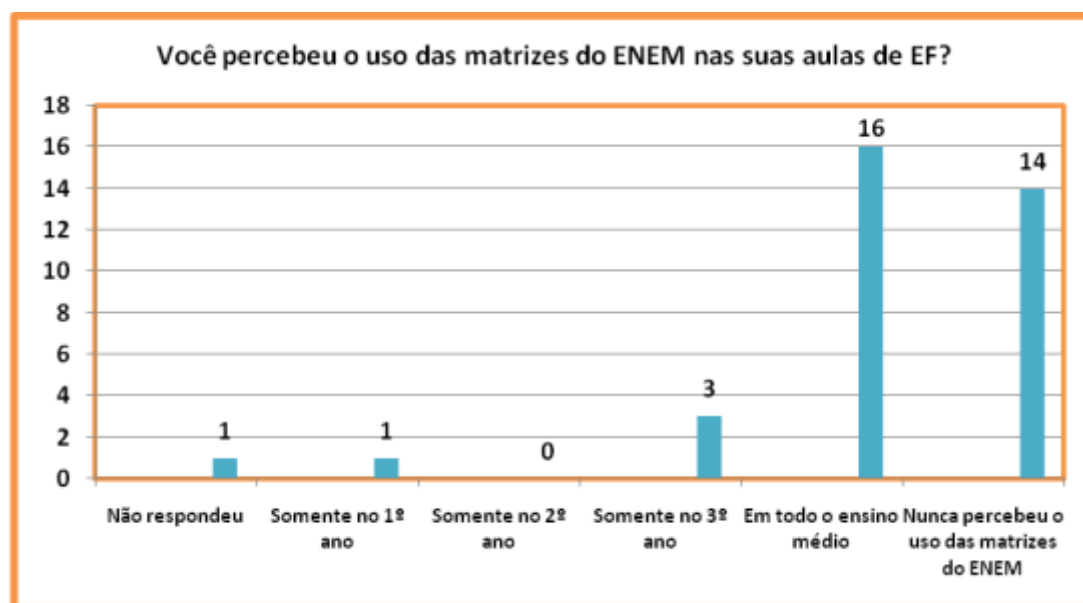
Analisando as respostas às perguntas: Você percebeu o uso das matrizes de referência do ENEM nas suas aulas de EF? Que atitudes você acredita desenvolver, a partir da prática de EF, quando o professor utiliza as matrizes do ENEM nas aulas?

Em relação a primeira pergunta, das 35 respostas analisadas, 16 disseram que perceberam o uso das matrizes ao longo de todo o ensino médio, 14 relataram não ter 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 a 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.

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 porque as matrizes por si só, não proporcionam qualquer impacto no contexto escolar em relação ao processo de ensino aprendizagem, assim como, qualquer:

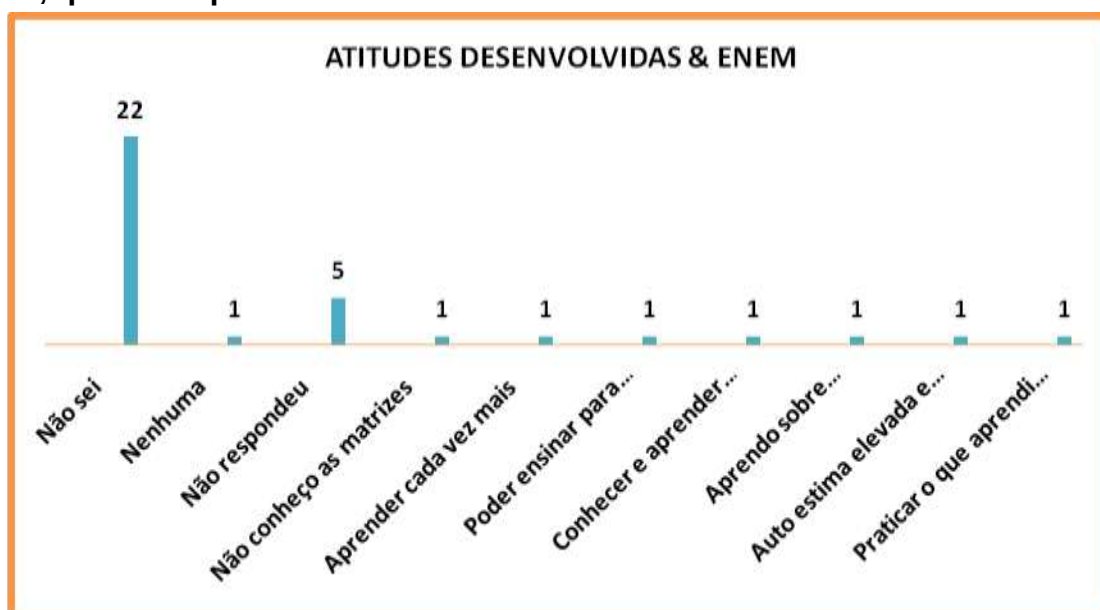
[...] nova proposta pensada como um “elixir” que solucionará todas as dificuldades e lacunas do processo de ensino-aprendizagem presente na prática docente, a nosso ver, está fadada ao fracasso, já que existe a necessidade de interação entre as novas idéias com a prática, considerar as experiências dos 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 08: Você percebeu o uso das matrizes do ENEM em suas aulas?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

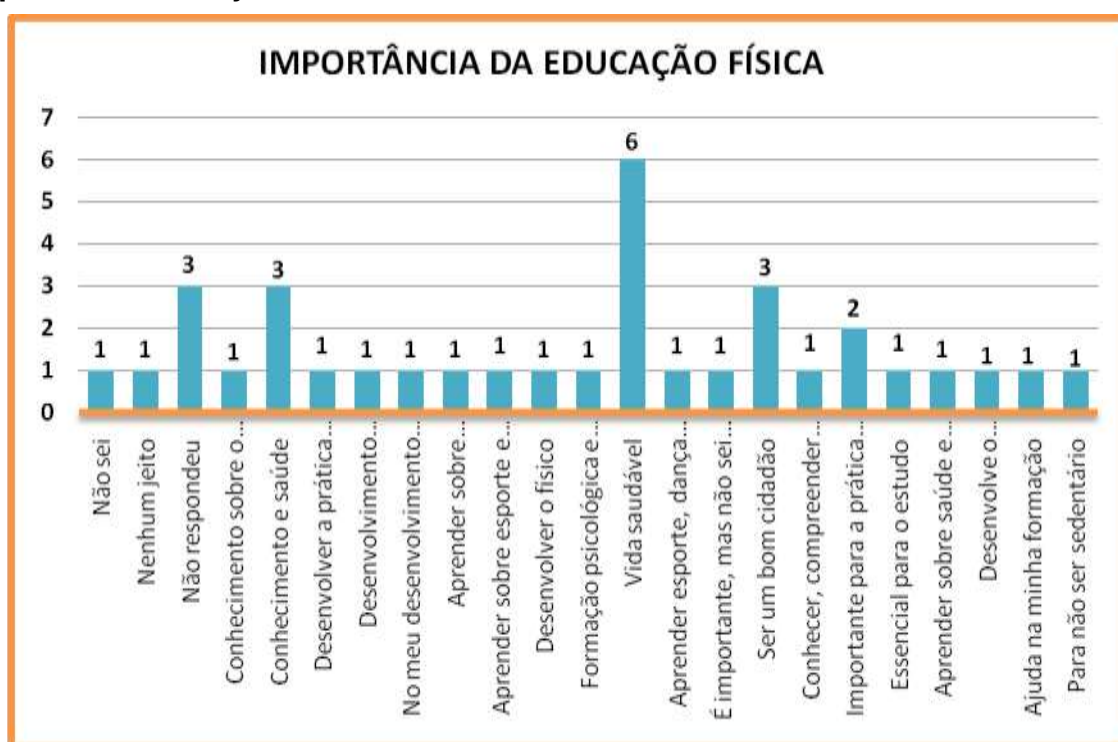
Gráfico 09: Que atitudes você acredita desenvolver, a partir da prática de EF, quando o professor utiliza as matrizes do ENEM nas aulas?



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?



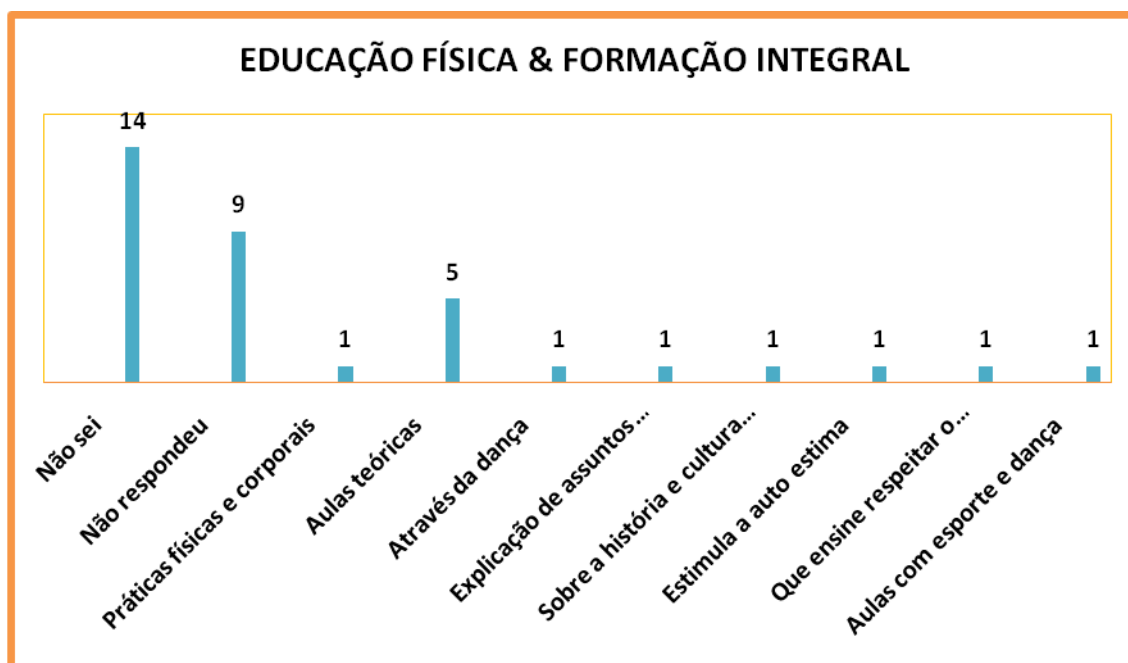
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como são as aulas de EF que lhe proporcionam formação integral? A maioria dos alunos relatou não saber responder a este questionamento. E 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 lhe proporcionam formação integral. O aluno **D**, as aulas teóricas, onde são desenvolvidos os conteúdos da disciplina. Em qualquer dos contextos citados, poderá ser trabalhado a formação integral do aluno, depende 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 que o processo da prática educativa é uma construção coletiva daqueles que de fato intervêm para a sua realização resignificar 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, onde este ser tenha claro, não somente seus deveres, mas também seus direitos.

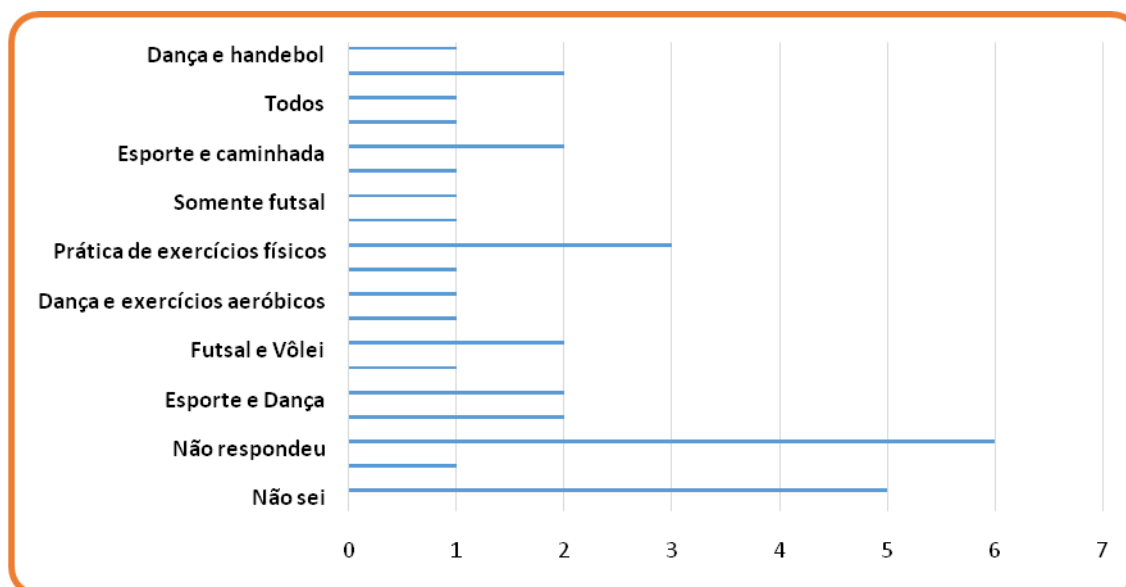
Gráfico 11: Como são as aulas de EF que lhe proporcionam formação integral?



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 acredita ser trabalhado 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.

5 CONCLUSÕES

Ao longo de todo o texto da dissertação, foi exposto 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 desta dissertação, 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 as 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 a temática Educação Física escolar frente as 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 a prática pedagógica frente as 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 dessa pesquisa um processo desafiador, estimulando a concretização desta pesquisa. Em relação ao acesso à escola, pedagogos,

professores e alunos, após a autorização dos pesquisados, foram sempre compreensivos e prestativos, em relação às necessidades da pesquisa.

Em relação à concepção pedagógica de prática de EF entre os professores, pertinentes às matrizes de referência do ENEM, as coordenadoras pedagógicas apresentaram diferentes concepções em relação à EF e ao ENEM, separadamente. Não abarcando o questionamento inicial. As respostas dos professores, foram bem diversificadas, onde cada professor privilegiou a concepção de acordo com a abordagem pedagógica que privilegia. Já os alunos, em sua maioria, não compreendem a relação 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 o contexto 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 ideia de que nem sempre foi desta forma. Em conversa com os professores, foi exposto pelos mesmos, que nem sempre foi disponibilizado os recursos que hoje são utilizados, pois a escola passou por um longo período, onde não tinha a 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 ter esses recursos à disposição para desenvolver as 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 a 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 construído 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 construído 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 que 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 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, sendo constatado esta afirmação no gráfico 4. Quando questionado sobre qual conteúdo mais se identificou, 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, considero as mesmas reducionista, para um contexto tão complexo como a escola, faltando ser evidenciado 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 tão pouco tem a sua disposição recursos pedagógicos e materiais para desenvolverem sua prática pedagógica concreta. Acrescento que a realidade da escola pesquisada, é uma exceção e não uma regra, em relação a 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 se baseando nessa divisão, esperam que a inovação educativa ocorra, somente, a partir dos que decidem e pensam, descartando os que fazem a educação.

6. RECOMENDAÇÕES

No intuito de tornar realidade o plano proposto por González (2006), é preciso um planejamento participativo e um diálogo efetivo entre: professor-equipe pedagógica, professor- professor da escola, professor – aluno e professor- comunidade. Desta forma, entenderão a importância dessas vivências e participarão ativamente do cotidiano da disciplina, com consequente valorização. 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). 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

ALVARENGA, E. M. de. **Metodología de La investigación cuantitativa y cualitativa – Normas técnicas de presentación de trabajos científicos**. Edición gráfica: A4 Diseños, 2ª Edición, Asunción, Paraguay. 2008

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

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 3ªed. 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, Nº 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 a 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, 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 n. 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 n. 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 n. 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. Secretária 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 n. 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 n. 15, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 5 de agosto.

_____. (1996). **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 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**. MotusCorporis, 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.

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).

DARIDO, S. C. **Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

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 a 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, n.1, pp.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, n. 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, n.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, n. 69, ano 16.

LIBÂNEO, J. C. (2012). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo/ João Ferreira de Oliveira/ Mirza Seabra Torshi - 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 Públicas de Porto Alegre**. Tese de Doutorado (Pós- Graduação). Universidad de Barcelona, Barcelona.

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.01, 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. N. **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.

REA, L. M. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002

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.

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.

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

SAVIANI, D. (1985). **Escola e Democracia**. 8ª edição. São Paulo: Cortez.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. Ver. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007

SILVA FILHO, A. S. (2010). **As escolhas de adolescentes em aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2000. 56f. 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, vol. 16, núm. 2, abril - jun, 2010, pp. 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. l., 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 a 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. 1ª 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. Nº 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.

APÊNDICE

APENDICE 01 – APLICAÇÃO EM COORDENADORES PEDAGÓGICOS



UnInter
Universidad Internacional Tres Fronteras
Creada por Ley N° 2.142/2003
Calidad → Experiencia

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado em Ciências da Educação: Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira, da Universidad Internacional TresFronteras em Assunção no Paraguay.

O objetivo desta pesquisa é analisar como se configuram as práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio no contexto da Escola Estadual Deputado Raimundo Ribeiro de Souza e Escola Estadual Simão Jacinto no Município de Tucuruí- Pará, frente às Matrizes de Referência do ENEM.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidad Internacional Três Fronteiras – UNINTER e nas escolas campo da pesquisa supracitada.

Este questionário será aplicado nos dias 21 a 30 de maio de 2016.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes.

Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

01 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1- Nome: _____
1.2- Formação: _____
1.3- Tempo na função: _____

02 DADOS DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1) Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?

2) Qual sua concepção sobre a prática de Educação Física escolar frente as matrizes do ENEM?

3) Como é realizado o planejamento de ensino do professor de Educação Física considerando a utilização das matrizes de referência do ENEM nas suas aulas?

4) Quais as orientações de atividades sugeridas aos professores nas práticas diárias de Educação Física?

5) Quais as mudanças comportamentais observadas nos alunos quando os professores trabalham a Educação Física escolar a partir das matrizes de referências do ENEM?

6) Como os professores implementam as aulas de Educação Física para trabalharem a formação integral dos alunos?

Tucuruí/PA, ____ de _____ de 2016

APENDICE 02 – APLICAÇÃO EM PROFESSORES



UnInter
Universidad Internacional Tres Fronteras
Creada por Ley N° 2.142/2003
Calidad → Experiencia

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado em Ciências da Educação: Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira, da Universidad Internacional TresFronteras em Assunção no Paraguay.

O objetivo desta pesquisa é analisar como se configuram as práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio no contexto da Escola Estadual Deputado Raimundo Ribeiro de Souza e Escola Estadual Simão Jacinto no Município de Tucuui- Pará, frente às Matrizes de Referência do ENEM.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidad Internacional Três Fronteiras – UNINTER e nas escolas campo da pesquisa supracitada.

Este questionário será aplicado nos dias 21 a 30 de maio de 2016.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes.

Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

01 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1- Nome: _____
1.2- Formação: _____
1.3- Tempo na função: _____

02 DADOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?

2) No seu entendimento, qual a importância da inserção dos conteúdos da disciplina Educação Física no ENEM? Em que medida essa inserção influenciou sua prática pedagógica?

3) Qual a sua concepção de prática de Educação Física frente as matrizes de referências do ENEM?

4) Quais os conteúdos de Educação Física desenvolvidas no âmbito escolar?

5) Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as práticas de Educação Física?

6) Como são efetivados os planejamentos de ensino de Educação Física que contemplem as matrizes de referências do ENEM nas aulas?

7) Quais as atitudes detectadas nos alunos a partir da prática pedagógica de Educação Física que utilize as matrizes de referências do ENEM?

8) Como a sua prática pedagógica de Educação Física vislumbra a educação integral dos alunos?

9) Quais aspectos culturais, no sentido do movimento humano, são trabalhados nas aulas de educação física?

10) Como se concilia os conteúdos de Educação Física da rede oficial de ensino com as matrizes de referência do ENEM?

Tucuruí/PA, ____ de _____ de 2016

APENDICE 03 – APLICAÇÃO EM ALUNOS



Este instrumento de pesquisa é fruto do trabalho desenvolvido pela acadêmica do curso de Mestrado em Ciências da Educação: Maria do Perpetuo Socorro Sarmiento Pereira, da Universidad Internacional TresFronteras em Assunção no Paraguay.

O objetivo desta pesquisa é analisar como se configuram as práticas pedagógicas de Educação Física no Ensino Médio no contexto da Escola Estadual Deputado Raimundo Ribeiro de Souza e Escola Estadual Simão Jacinto no Município de Tucuruí- Pará, frente às Matrizes de Referência do ENEM.

O resultado desta pesquisa estará à disposição na Universidad Internacional Três Fronteiras – UNINTER e nas escolas campo da pesquisa supracitada.

Este questionário será aplicado nos dias 21 a 30 de maio de 2016.

Não esqueça a sua opinião é muito importante para a maior e melhor precisão nos resultados da pesquisa proposta e com tudo será resguardado sigilo dos informantes.

Agradecemos sua especial atenção e disponibilidade.

01 IDENTIFICAÇÃO

- 1.1- Nome: _____
- 1.2- Idade: _____
- 1.3- Ano do Ensino Médio que estuda: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

02 DADOS DOS ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO REGULAR

1) Qual seu objetivo ao fazer o ENEM?

2) Por que o governo brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?

3) Quais são as matrizes de referência do ENEM referentes a Educação Física?

4) O que você entende por prática de Educação Física frente as matrizes de referências do ENEM?

5) Quais os conteúdos de Educação Física vivenciados nas aulas?

5.1) No 1º ano do ensino médio:

5.2) No 2º ano do ensino médio:

5.3) No 3º ano do ensino médio:

6) Dos conteúdos vivenciados, qual você mais se identificou? Por quê?

7) Quais os recursos pedagógicos e materiais que a escola disponibiliza para as aulas de Educação Física?

8) Você percebeu o uso das matrizes de referência do ENEM pelo professor nas suas aulas de Educação Física ao longo do ensino médio?

() Somente no 1º ano () Somente no 2º ano() Somente no 3º ano
() Em todo o ensino médio () Nunca percebeu o uso das matrizes do ENEM

9) Que atitudes você acredita desenvolver, enquanto pessoa, a partir da prática de educação física, quando o professor utiliza as matrizes de referência do ENEM nas aulas?

10) Qual a importância da disciplina Educação Física? Esta disciplina contribui para sua formação? Como?

11) Como são as aulas de Educação Física que lhe proporcionam formação integral, indo além da simples execução do movimento corporal?

12) Que movimentos de sua vida cotidiana e/ ou cultura são trabalhados nas aulas de Educação Física?

Tucuruí / PA, ____ de _____ de 2016