

**FLAVIO HENRIQUE LARA DA SILVEIRA ZAGHI**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROVA DO ENEM: CONVERGÊNCIAS E  
DIVERGÊNCIAS**

**UBERABA - MG**

**2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROVA DO ENEM: CONVERGÊNCIAS E  
DIVERGÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física, área de concentração “Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Regina Maria Rovigati Simões.

UBERABA – MG

2014

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)***  
***(Biblioteca Frei Eugênio, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, MG, Brasil)***

Zaghi, Flávio Henrique Lara da Silveira, 1987-

Z18e

Educação Física Escolar e a prova do ENEM: convergências e divergências/Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi. -- 2014.  
164f.; il.: tab., fig.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.  
Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Rivogati Simões.

Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PROVA DO ENEM: CONVERGÊNCIAS E  
DIVERGÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Física, área de concentração “Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Regina Maria Rovigati Simões.

Aprovada em vinte e um de fevereiro de 2014

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Regina Maria Rovigati Simões  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof. Dr<sup>o</sup>. Fernando Donizete Alves  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Michele Viviene Carbinatto  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Clezio e Suzana, sou muito grato a vocês

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS, pelas inúmeras dádivas concedidas a mim. Pelo discernimento e sabedoria nos momentos que mais foi preciso.

Aos meus pais, Clezio e Suzana, pelo apoio e pelo tanto que fizeram para que eu pudesse concretizar mais uma etapa de minha formação. Palavras não são suficientes para expor minha gratidão.

Ao meu irmão, Renato, pela sua companhia, mesmo que distante. Você me ensina a lutar todos os dias pelos meus sonhos.

À Ariana, pessoa especial em minha vida, que soube entender minhas crises existenciais e me apoiar nos momentos mais complicados.

À minha querida madrinha e avó Vitória, pelo incasável incentivo aos meus estudos.

À minha família que tanto me apoiou e deu um sustento em minhas afetividades.

Aos meus amigos, que permaneceram sempre fiéis nos relacionamentos gratuitos de amizade, em especial ao Danilo César, que teve importante participação na concretização deste trabalho.

À minha querida orientadora Regina Simões, que muito me ensinou, mostrando as vertentes da Educação Física que ainda não conseguia enxergar; que em nossas diferenças me ensinou a ser uma pessoa melhor.

Ao NUCORPO, pelo acolhimento acadêmico e pelas profícuas discussões, em especial ao prof. Wagner Wey Moreira, a quem agradeço pelas profundas reflexões que invariavelmente me colocavam em crise.

AOS meus amigos do mestrado, pela companhia no caminhar.

AO professor Fernando Donizete Alves, que durante toda graduação me ensinou os caminhos da pesquisa.

Ao meu amigo Toni, companheiro inseparável nos estudos e nas práticas esportivas.

A Capes, por ter oportunizado a concretização deste estudo.

E a toda comunidade da Educação Física escolar, principalmente aos professores participantes desta pesquisa, os quais foram solícitos em ajudar a construir esse trabalho.

## Resumo

Desde 1996, a Educação Física é assegurada por lei como sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica, porém muito se tem discutido acerca da legitimidade desta disciplina no contexto escolar. No ano de 2009, houve um acontecimento que pode ser considerado um divisor de águas para esta área de conhecimento: a Educação Física ser uma das disciplinas avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esta pesquisa ocupou-se em investigar se os conteúdos da área Educação Física apresentados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estão presentes nas aulas de Educação Física do Ensino Médio das escolas de Passos - MG. Na tentativa de alcançar êxito, inicialmente, fez-se a revisão de literatura, abarcando temas como a discussão acerca da legalidade x legitimidade, a participação e a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, bem como os conteúdos deste componente curricular. Em um segundo momento, foi abordada a reforma do Ensino Médio e suas novas proposituras, embasada nos documentos oficiais e, por fim, a relação entre Educação Física escolar e o Enem. A pesquisa de campo, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas gravadas com perguntas estruturadas relacionadas ao tema proposto a 22 professores de Educação Física que ministram aulas no Ensino Médio de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais. Após a análise de dados, os resultados mostraram que os professores sentem dificuldades em definir os objetivos, os conteúdos e a metodologia de ensino da Educação Física no Ensino Médio. Há predominância para as modalidades esportivas e a metodologia de ensino se pauta nos movimentos que atendem às modalidades esportivas ministradas. Verificou-se que, embora os professores, em linhas gerais, tenham clareza quanto à função social-política do Enem, poucos são os que se preocupam em ministrar, em suas aulas, os conteúdos da Educação Física que estão presentes no exame. Há um descompasso entre a Educação Física escolar trabalhada nas escolas e o Enem, pois a maioria dos professores não tem consciência do que está sendo avaliado e nem mesmo se preocupa em ministrar os conteúdos contidos no exame. Dessa forma, apesar de a inserção dessa disciplina no rol das disciplinas avaliadas pelo Enem ter sido importante, o impacto causado foi mínimo. A Educação Física ainda não conseguiu deixar estágio entre o “não mais e ainda não”.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Ensino Médio, ENEM.

## ABSTRACT

Since 1996 Physical Education is ensured by law curriculum as a mandatory component of basic education, but much has been discussed about the legitimacy of this discipline in the school context. In 2009 there was an event that can be considered a watershed for this area of knowledge that is the entrance of Physical Education in the National Secondary Education Examination (ENEM). - Investigate whether the contents of the Physical Education area presented at the National High School Exam (ESMS), are present in the physical education classes of secondary education schools Passos - MG. In seeking to achieve success, the literature review encompassed topics such as the discussion about the legality x legitimacy, participation, student motivation towards physical education classes in school as well as the contents of this curriculum component. In a second step, we bring as a matter of high school reform and its new propositions, based on official documents, and finally, the relationship between school physical education and Enem. The field research, a qualitative approach was used recorded interviews with structured questions related to the proposed 22 physical education teachers who teach in high school in a city in the state of Minas Gerais theme. For data analysis proposed by Moreira, Oporto and Simões (2005) technique was used. The results showed that teachers find it difficult to define the objectives, content and methodology of teaching Physical Education in High School. Predominance for sports and teaching methodology is guided movements that meet the given sports. Include, in general, teachers have clarity about the social-political Enem function, and few bother to teach in their classes, the contents of the Physical Education who are present at the examination. Thus we can see that there is a mismatch between school physical education and Enem that most teachers are unaware of what is being charged and not even bother to teach the contents contained on the exam. Thus, the impact of the entry of Physical Education in Enem, was minimal, but important to the area, to leave the stage we are in, between "no more and no further".

Keywords: Physical Education School, Contents, National High School Exam.



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro <b>01</b> : Relação das questões do bloco de conhecimento, esporte, luta, jogo e ginástica .....  | 57  |
| Quadro <b>02</b> : Relação das questões do bloco de conhecimentos atividades rítmicas e expressivas .....                                      | 59  |
| Quadro <b>03</b> : Relação das questões do bloco de conhecimento sobre o corpo .....   | 61  |
| Quadro <b>04</b> : Características dos professores entrevistados .....   | 66  |
| Quadro <b>05</b> : Resposta dos professores sobre os objetivos da Educação Física no Ensino Médio .....  | 68  |
| Quadro <b>06</b> : Respostas dos professores sobre o que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física .....                                 | 79  |
| Quadro <b>07</b> : Respostas dos professores sobre os conteúdos das aulas de Educação Física para o Ensino Médio .....                         | 91  |
| Quadro <b>08</b> : Respostas dos professores sobre o Enem .....  | 99  |
| Quadro <b>09</b> : Respostas sobre o conhecimento ou não da área da Educação Física no Enem .....  | 104 |
| Quadro <b>10</b> : Respostas dos professores sobre o conhecimento dos conteúdos da Educação Física que são cobrados na avaliação no ENEM ..... | 104 |
| Quadro <b>11</b> : Respostas dos professores sobre a Educação Física no Enem .....   | 107 |
| Quadro <b>12</b> : Respostas dos professores sobre o acesso às provas/questões de Educação Física no Enem .....                                | 114 |
| Quadro <b>13</b> : Respostas dos professores sobre ministrar os conteúdos nas aulas que são cobrados no Enem .....                             | 115 |

## **LISTA DE SIGLAS**

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN – Parametros Curriculares Nacionais

PCNEM- Parametros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

OCNEM- Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

CBC- Conteúdos Básicos Comuns

INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO .....  | 9         |
| 1.1 OBJETIVOS.....  | 15        |
| <b>2 REFERÊNCIAL TEÓRICO.....</b>   | <b>16</b> |
| 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: DOS ASPECTOS LEGAIS À BUSCA PELA LEGITIMAÇÃO:.....   | 16        |
| <b>2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES, PERSPECTIVAS E INTEFACES.....</b> | <b>26</b> |
| 2.3 O ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS .....   | 333       |
| 2.4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO .....  | 500       |
| 2.4.1 ENEM E EDUCAÇÃO FÍSICA.....   | 566       |
| 3 MÉTODOS .....   | 633       |
| 3.1 TIPOS DE PESQUISA SEGUNDO OS OBJETIVOS.....   | 63        |
| 3.2 TIPOS DE PESQUISA SEGUNDO A NATUREZA DOS DADOS.....                                   | 63        |
| 3.3 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA.....   | 64        |
| 3.4 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....   | 65        |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....   | 666       |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 11818     |
| REFERÊNCIAS .....   | 12424     |
| ANEXOS .....  | 1345      |
| APÊNDICE I.....   | 15858     |

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos e produções científicas no campo de conhecimento da Educação Física vêm se proliferando ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 1980. A escola e a prática pedagógica dos professores foram, e até hoje são, temas que geram discussões e proposituras sobre como agir nesta área de conhecimento.

Uma discussão inerente ao campo desta disciplina é a relação entre legitimidade e legalidade da Educação Física no cenário escolar. Outrora este componente curricular não era reconhecido por lei, sendo sua prática facultativa no meio escolar e, no que se refere à sua legitimidade, suscitam questionamentos pelo fato de ela não atender à alguns requisitos da formação humana.

A legalidade da área está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), a qual foi proposta em 1996, especificamente no artigo 26, § 3º que diz que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. Em certos casos, a prática da Educação Física é facultativa (incisos I, II, III, IV e V) algo que ainda nos causa indignação e merece uma análise da necessidade de revogação.

Mesmo a Educação Física estando respaldada por lei, não significa que ela se comprometa com a formação sócio-cultural-afetiva dos alunos, o que nos permite dizer que ainda existem algumas perspectivas que este componente curricular necessita atender. Darido e Rangel (2005) falam que, antes da promulgação da LDB, a Educação Física era apenas uma atividade do currículo escolar, o que causou algumas visões distorcidas de sua importância, acarretando, por exemplo, vê-la como uma disciplina sem status, com a possibilidade de se obter dispensas das aulas.

Segundo Correia (2011), apesar do instrumento legal, a Educação Física ainda não se firmou de maneira consistente no quadro geral da educação porque ainda convive com dispensas de aulas, evasão de alunos e uma inadequação dos conteúdos. Melo e Ferraz (2007) constataram que, mesmo assegurada pela lei, a Educação Física perde espaço nos currículos escolares, pois há um inchaço destes currículos para atender à necessidade dos educandos num

mundo moderno e globalizado. Os autores afirmam que a situação fica mais complicada quando se trata do Ensino Médio.

Souza Júnior et. al. (2012) dizem que, mesmo nos dias atuais, há quem questione a existência da Educação Física no currículo escolar, justificando seus argumentos em diferentes motivos como: a falta de clareza em suas funções educacionais, a ausência de sistematização e organização dos conteúdos e a prevalência da dimensão procedimental, o que leva a sua pouca participação em debates educacionais.

Consideramos que a Educação Física ainda perpassa por momentos de incertezas e dúvidas, por isso ainda não se consolidou como componente curricular obrigatório da Educação básica. Apesar de constarmos avanços nos estudos sobre prática pedagógica, concepções educacionais, formação de professores e também construção de parâmetros curriculares, não se observa um avanço quanto à sua legitimidade no contexto escolar.

Discorrendo sobre este tema, Oliveira e Ramos (2008) constata que a Educação Física, no Ensino Médio é “deixada de lado” pelos pais, alunos e comunidade escolar, em detrimento de outros componentes curriculares, obrigatórios, mais valorizados por fazerem parte dos vestibulares. Toda essa discussão se torna ainda mais atraente, quando em 2009, a Educação Física passou a ser contemplada com questões de sua área de conhecimento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Até então, dizem Fensterseifer et. al. (2011) que a Educação Física, mesmo amparada pela LDB, fora esquecida, não fazia parte das matrizes curriculares de referência do ENEM.

No ano de 2009, houve uma mudança profunda no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e essa avaliação, que havia sido criada em 1998, passa a ganhar mais espaço em jornais e revistas de circulações nacionais. Passíveis de muitas críticas positivas e negativas, as novas reformulações ganham muito destaque.. Por exemplo, o jornal

*Folha de S. Paulo*, publicou, em maio de 2009 a possibilidade de, com o advento do novo Enem, surgirem novas áreas temáticas, a fim de unir as matérias e eliminar a divisão dos conteúdos em 12 disciplinas. O *Diário Catarinense* desse mesmo ano diz: “a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a

mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio” .Corroborando com esse cenário, o jornal *Folha de S. Paulo* levanta a discussão do Enem ser utilizado como critério de seleção nas t universidades federais.

Entretanto, dada a grande dimensão desse exame, ocorreram também vários problemas como furto de provas, vazamento de gabaritos e outros acontecimentos que foram minando a credibilidade desse certame, como comprova o jornal *O Estado de S. Paulo*:

O que era promessa de acabar com o vestibular no país foi parar nas salas da Polícia Federal. O vazamento do Exame Nacional do Ensino Médio, em outubro denunciado às vésperas da sua realização pelo Estado, enfraqueceu uma prova inovadora que seria feita por 4,1 milhões de estudantes (O Estado de S.Paulo, 2009).

Portanto, este trabalho transpassará por nuances dos contextos da Educação básica, tais como: Ensino Médio, ENEM e a Educação Física. Podemos dizer que esses assuntos tratados estão imersos num ambiente “grávido” de pluralidades e incertezas, as quais suscitam discussões e indagações, fazem gerar novas possibilidades e perspectivas para cada campo desse analisado. O estudo está calcado em alguns documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCENEM +) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM).

Todavia, discutiremos os objetivos do Ensino Médio a partir de sua reformulação, procuraremos contextualizar o ENEM, abarcando a Educação Física no contexto escolar com seus objetivos, prerrogativas e *interfaces*.

Souza Junior et.al (2012) falam que o ENEM assume uma nova configuração a partir de 2009, pois além de se caracterizar um instrumento de avaliação nacional adquire um papel de selecionar o acesso ao ensino superior. Dessa forma, os egressos do Ensino Médio enxergam nesta avaliação uma possibilidade concreta de ingressar no Ensino Superior.

Com essa nova reformulação do ENEM, as disciplinas obrigatórias do ensino básico ficaram divididas em quatro matrizes, sendo elas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e

suas Tecnologias e por fim, Linguagens, Códigos e suas tecnologias na qual encontramos a Educação Física, juntamente com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes.

Impulsionado por essa nova visão trazida pelo Enem e pelas mudanças significativas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ensino Médio, a etapa final da educação de caráter geral, também se reconfigura. Ele, que estabelecia uma relação de proximidade com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, passa a buscar estratégias para que educando seja sujeito produtor de conhecimento, atuante no mercado de trabalho, enfim, um sujeito cidadão (BRASIL, 2000).

Segundo Melo e Ferraz (2007), as novas diretrizes do Ensino Médio visa romper com a barreira entre o ensino propedêutico X ensino profissionalizante, para tal construção foram estabelecidos três grandes blocos: 1. Consolidar aprendizagens anteriores, 2. Preparar para o mundo do trabalho e 3. Preparar o aluno cidadão que vai atuar no século XXI.

A Educação Física, uma dos componentes curriculares desse Enem 2009, com suas barreiras e preconceitos enraizados precisa promover uma discussão acerca do campo de conhecimento bem como de sua prática pedagógica, revendo vários quesitos, entre eles a eterna busca pela legitimação.

Conforme analisam Souza Junior e Ferreira (2009), a Educação Física está legalizada, mas seu baixo status faz com que essa legitimidade esteja somente no papel. Para os autores ainda são incipientes os parâmetros que possam subsidiar uma discussão sobre a forma de conceber esse componente curricular no Enem, pois existe ausência de referências que podem comprovar o impacto efetivo dessa novidade. Os autores ainda dizem que a discussão se torna ainda mais fecunda quando se pensa nos conteúdos que serão avaliados, se haverá uma homogeneidade dos temas que apresentam uma relevância social para todo Brasil.

Entretanto, Souza Junior e Darido (2011) dizem que a entrada da Educação Física no Enem pode se tornar um divisor de águas no que tange à discussão da legitimidade e legalidade deste componente curricular. Concordamos com os autores, pois temos que estar presentes nestas avaliações. Embora precisemos rever alguns conceitos, promover novos questionamentos para a discussão da Educação Física, temos conteúdos e conhecimentos para tal.

Como a Educação Física no Enem é um tema ainda recente, poucos trabalhos foram publicados a respeito do assunto e os professores pesquisadores ainda não se debruçaram na discussão dessa problemática. Entretanto, podemos enumerar alguns estudos, tais como: Souza Junior (2009), Souza Junior e Darido (2011), Fensterseifer et.al. (2011) e Souza Junior et.al.(2012).

A Educação Física está contida dentro da competência da área 3, tendo 3 habilidades (H9, H10 e H11) que sustentam a temática deste componente no Enem. As competências e as habilidades serão descritas com mais verticalidade ao longo do texto.

No Enem, podemos encontrar em média três a quatro questões de Educação Física por ano, versando sobre conhecimentos do corpo, jogos, esportes, ginásticas, lutas e danças. O que pôde se constatar em algumas conversas com os alunos do Ensino Médio e também pela pesquisa feita por Zaghi e Alves (2010) é que os alunos não conseguiram identificar as questões deste componente curricular na avaliação e, além disso, eles não demonstram preocupação com as questões, pois dizem ser capazes de responder sem ao menos terem tido os conteúdos apropriados.

Ao longo dos estágios em docência, das pesquisas científicas e mesmo depois de licenciado, a atração pela Educação Física escolar permanece, por isso existe essa busca incansável de poder colaborar com esta área de conhecimento, principalmente pensando na devolução deste trabalho para a sociedade e no quanto ele poderá contribuir para o professor que está dentro desse contexto.

Souza Junior e Darido (2011) dizem que a entrada da Educação Física no Enem pode se tornar um divisor de águas no que tange a discussão da legitimidade e legalidade deste componente curricular. Concordamos com os autores, pois temos que estar presentes nestas avaliações, temos conteúdos e conhecimentos para tal, porém há necessidade de rever alguns conceitos e promover novos questionamentos para a discussão da Educação Física na escola.

Nesse novo universo aberto pelo Enem para a Educação Física e diante das novas concepções/diretrizes para o Ensino Médio, surgem alguns questionamentos: será que as aulas de Educação Física na escola estão acompanhando todas essas mudanças? Será que os conteúdos contemplados pelo



Enem estão sendo ministrados dentro das quadras de aula? Será que as aulas atendem ao que foi proposto por essas reformulações?

Tentaremos responder essas questões ao longo desse trabalho, que trará a relação Educação Física e Enem, mas não avançará no sentido de promover ou construir uma proposta de questões, de objeto de estudo ou mesmo de área de conhecimento, pois seu objetivo precípuo é saber como está a Educação Física no Ensino Médio e se os professores estão cientes desse novo cenário. Portanto, este trabalho tem como relevância científica investigar um novo caminho que começa a ser construído para esse componente curricular.

## **OBJETIVO GERAL**

- Investigar se os conteúdos da área Educação Física, apresentados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estão presentes nas aulas de Educação Física do Ensino Médio das escolas de Passos - MG.

## **Objetivos Específicos**

- Analisar os conteúdos que estão sendo ministrados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

- Entrevistar os professores com a finalidade de analisar, a partir dos seus discursos, como é desenvolvida a Educação Física no Ensino Médio.

- Desvelar a opinião dos professores acerca do Enem e da incorporação da Educação Física nesta avaliação.

- Relacionar os conteúdos das aulas de Educação Física no Ensino Médio com as proposições das questões do Enem, amparado pelo discurso dos professores.

## **2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: DOS ASPECTOS LEGAIS A BUSCA PELA LEGITIMAÇÃO:**

Apresentamos nesta seção algumas possibilidades e perspectivas da Educação Física no que tange à legislação e à busca da legitimação desse componente curricular no âmbito escolar. A discussão sobre legitimidade está pautada na investigação acerca da proposta de organização curricular para a Educação Física, principalmente no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois concordamos com Kunz (1994, p. 143) quando nos diz que “a organização de um programa mínimo para a Educação Física deverá pelos menos conseguir pôr fim à nossa bagunça interna enquanto disciplina escolar”.

Especificamente para a Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) dizia que essa disciplina devia ser integrada à proposta pedagógica da escola, sendo ela componente curricular da Educação Básica. A partir de 2003, com a promulgação da lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, foi incluído, na redação, o adjetivo “obrigatório” à expressão “componente curricular”. Portanto, desde então, de acordo com a lei supracitada, a redação se encontra desta maneira: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumprir jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – que for maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – que estiver amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tiver prole”.

Observamos nessa lei um arcaísmo enraizado que ainda continua permeando a Educação Física, ou seja, ela é uma disciplina que possibilita aos alunos, principalmente aos das escolas privadas, maneiras de se obter dispensa da

sua frequência, pelas oportunidades de poder utilizar de outros meios para a recorrente prática de atividade física

Portanto, a brecha que a legislação permite faz com que, de acordo com Betti e Zuliani (2002), os alunos, embora valorizem as práticas corporais fora dos muros escolares, forcem as dispensas das aulas deste componente curricular, pois não encontram interesse e nem significado na disciplina ministrada na escola. Feitosa et. al. (2011), em sua pesquisa, analisaram 600 alunos do Ensino Médio da cidade de Caruaru (PE) e chegaram à conclusão que somente três a cada dez alunos frequentavam as aulas semanalmente. Os demais - a maioria (61, 6%) - não compareciam às aulas ou por terem obtido dispensa delas (46,8%) ou porque as escolas não ofereciam Educação Física (21,6%). Portanto, os autores concluíram que, mesmo garantida por lei, essa disciplina curricular perdeu status naquele ambiente escolar e tornou-se praticamente uma prática facultativa.

Souza Junior e Darido (2009, p.10) expõem que

“[...] as dispensas das aulas de Educação Física representam uma prática que caminha no sentido contrário à valorização do status conferido pela LDB (1996) como componente obrigatório. Quando se organizam os conteúdos e se diversifica a forma de trabalho é plenamente possível a valorização da Educação Física na escola, revogando a facultatividade imposta a este componente curricular.”.

O artigo de Souza Junior e Darido (2009) levanta alguns pontos responsáveis pela cristalização da “cultura das dispensas”, sendo eles: aulas fora da grade; critérios e controle muito frágeis para a triagem das dispensas; inexistência de notas bimestrais para alunos dispensados; propagação de uma cultura passada de geração para geração de que dispensas eram naturais. Alguns mecanismos, ainda de acordo com esse artigo, foram utilizados para minimizar a concessão de dispensas das aulas de Educação Física. Assim foram propostas a realização de trabalhos domiciliares, de resenhas críticas, de relatórios e de avaliações. Os autores salientam que as aulas não se pautavam somente na dimensão procedimental dos conteúdos. Com todas essas estratégias, no Ensino Médio, por exemplo, houve um decréscimo de aproximadamente 33% de pedidos de dispensas dos alunos.

Schonardie Filho (2001) diz que a LDB, por não deixar claro o papel da Educação Física na escola, abre possibilidades para várias interpretações e determinações, como por exemplo, o número mínimo de aulas por semana, quem deve participar das aulas, qual o conteúdo mínimo para todo o território nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCN, foram produzidos em 1999 como um referencial de qualidade para a educação brasileira. Intentam auxiliar a prática pedagógica, orientando o professor na busca de novas formas de abordagens e de metodologias. No que tange à Educação Física, este documento apresenta considerações e diretrizes no que diz respeito a conteúdos e às práticas pedagógicas. Para esta disciplina, elencando algumas competências e habilidades a serem desenvolvidos no Ensino Médio. Ele não indica, efetivamente, quais conteúdos, mas sim temas, que podem ser ministrados e também não há uma preocupação com a organização curricular. Podemos constatar que esse documento tem um viés direcionado para a educação para a saúde, dando a impressão de esquecimento das diversas possibilidades de temas que compoem o rol de conteúdos inerentes a disciplina Educação Física.

Para complementar e aprofundar as ideias propostas pelos PCN, no ano de 2002, foi gerado o documento PCNEM + que, junto com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, buscam revitalizar o Ensino Médio conferindo-lhe mais qualidade e eficiência. Para a área de Educação Física, os PCNEM+ não trouxeram um grande impacto no que tange à prática pedagógica. No sentido positivo, esse documento suscita questionamentos interessantes e uma fundamentação teórica quando se trata da linguagem corporal, além de trazer em seu escopo discussões sobre signos, símbolos, textos, conotações, denotações, interdisciplinaridade entre outros.

Já as Orientações Curriculares Nacionais propõem os conteúdos que devem ser trabalhados no Ensino Médio, entretanto essa proposição não auxilia o professor na sua prática pedagógica, pois esses conteúdos devem ser considerados no contexto cultural de cada região, o que de certa forma é interessante para a área, mas é inexistente as discussões acerca dos saberes produzidos pela área. As Orientações têm como característica analisar o contexto histórico-social da Educação Física, além de seus aspectos legais. Outras perspectivas elucidadas neste documento são a procura de uma identidade para a área, o público-alvo do Ensino Médio e a escola com suas diversidades como espaço sociocultural.

Os documentos citados anteriormente não explicitam um currículo mínimo obrigatório, mas sim, oferecem subsídios para que se faça uma importante

discussão e se definam os novos rumos tomados pelas escolas em busca de sua autonomia. (FERRAZ, 2001).

Brandl (2003) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no tocante à Educação Física oferecem subsídios para que os professores busquem novos caminhos que conduzam seus alunos a uma educação efetiva. Eles propõem que os educadores apresentem aos seus discentes diversificadas maneiras de trabalhar os componentes curriculares, visando aproximá-los das aulas, que devem ser elaboradas de forma lúdica, educativa e contribua para o aprofundamento dos conhecimentos da área. Ainda de acordo com a autora, os PCN apresentam caminhos viáveis para a Educação Física principalmente relacionados à aptidão física e à saúde. Por fim o documento enfatiza a importância do professor construir seu próprio planejamento, o qual deve ser coerente e envolvente com seus objetivos de trabalhos.

Segundo Moraes (2005), os PCN foram formulados e formatados para balizar e ordenar o planejamento e as políticas educacionais e para isso, foram elaborados, publicados e distribuídos para as instituições de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. O autor lembra que a formulação desses documentos nasceu sob olhares de desconfiança daqueles que esperavam por uma educação democrática após a queda do regime militar, e conclui que os PCN estão sempre presentes no contexto escolar, não somente nas questões estruturais, mas também, nas metodológicas.

De acordo com Ferraz (2001), o principal argumento do Ministério da Educação e Cultura para a composição dos Parâmetros Curriculares Nacionais reside no fato de que os documentos que até então embasavam a prática pedagógica haviam sido elaborados sem privilegiar os avanços do mundo moderno, e por isso se tornariam incapazes de orientar as ações educativas nas escolas.

Todavia, conforme Darido et.al. (2001), essas orientações têm como função primordial auxiliar ou compor uma versão curricular dos estados ou municípios, servindo como uma maneira de dialogar com as propostas pré-existentes, incentivando as discussões pedagógicas e os projetos educativos dentro dos muros escolares, além de servir como instrumento de reflexão para os professores.

Rodrigues (2002) nos afirma que a gênese desses documentos se relaciona com as orientações referidas por organismos internacionais, sendo eles o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), tendo como modelo a reformulação educacional e curricular a ser seguida pelos países em desenvolvimento.

Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009) dizem que, embora as diretrizes propostas pelos PCN tenham sido amplamente criticadas devido ao “ecletismo desmedido” contido na proposta, elas foram importantes e contribuíram muito para a área da Educação Física. Nesse sentido Silva (2003, p.177) diz que foi a “infeliz tentativa de reunir as diferentes concepções a respeito da área”. A autora reforça a ideia do ecletismo utilizado pelos documentos questionando que os termos “psicomotricidade”, “cultura corporal”, “desenvolvimentismo” e “humanos” foram apresentados de forma descontextualizada e indiscriminada sem os necessários referências teóricos.

Rodrigues (2002) aponta algumas características negativas desse documento, tais como: a maior ênfase dada para os aspectos prescritivos; a forma aligeirada e superficial com que os conteúdos são apresentados; a maneira que foi construído esse documento, pois há uma ausência de informações quanto à sua elaboração e construção, além de não esclarecer quais foram os consultores e os autores envolvidos nesse processo. O ecletismo desmedido também é apontado já que essa autora acredita que os objetivos da cultura corporal de movimento advêm da tentativa de aliar a “cultura de movimento” defendida pela tendência pedagógica crítico emancipatória e a “cultura corporal”, a qual é conceituada pela tendência pedagógica crítico- superadora.

Seguindo os rastros dessas teorias críticas, Neira e Nunes (2006) nos apontam que os PCN têm como característica a construção de uma sociedade democrática e de um cidadão crítico identificando em seu conjunto as tendências críticas baseadas em Brasil (1997, 1998, 1999), Kunz (1991, 1994) e Soares et. al. (1992). Correia (2011) realça que os PCN não resgataram as discussões elaboradas pelos estudiosos da área ao longo desses últimos 20 anos, ao não incorporarem em suas análises as proposições curriculares. Esse autor critica o documento, pois ele não elucida com clareza a relação entre Educação Física e Esportes, chegando mesmo a confundir os objetivos da instituição escolar com os da instituição esportiva.

Em seus estudos, os quais tiveram por característica analisar qual a influência dos PCN após dez anos de sua publicação, Gramorelli e Neira (2009) asseguram que, como os professores não participaram da formulação destes documentos, isso fez com que muitos deles ou não tivessem conhecimento de seu todo, ou não o compreendessem, ou se recordassem apenas vagamente dos conteúdos ali contidos.

Apesar de toda problemática levantada, devemos considerar que os PCN não são de todo mal. Obviamente que consideramos todas essas críticas e concordamos que há pouca explicitação na forma de trabalhar os conteúdos, a metodologia empregada, os objetivos deste componente curricular no âmbito escolar e, principalmente, a explanação dos conceitos teóricos acerca dos conteúdos que são pertinentes à Educação Física. Ao analisarmos a conceitualização de esportes, jogos, ginásticas, lutas, atividades rítmicas e conhecimentos sobre o corpo, percebemos que não ocorre uma verticalização dos conceitos sobre os conteúdos da Educação Física escolar.

Os PCN servem como diretrizes para subsidiar a prática pedagógica dos professores na escola e, para tal, podemos afirmar que esse documento é confiável. Não seria, caso fosse a única forma de ministrar os conteúdos, mas a partir da perspectiva de ser um parâmetro, consideramos importante sua presença dentro da escola. Esse documento, por meio de uma abordagem cidadã prevê a existência de três momentos distintos: o primeiro é o da inserção, da inclusão e da integração do aluno à cultura corporal de movimento, por meio das vivências dos jogos, das lutas, do esporte, da ginástica, das atividades rítmicas e do conhecimento sobre o corpo; o segundo momento é o do trabalho dos temas transversais (pluralidade cultural, orientação sexual, ética, meio ambiente, saúde e trabalho e consumo.); e o terceiro é o da metodologia empregada para ministrar os conteúdos, tendo como premissa a dimensão conceitual, atitudinal e procedimental.

Para o Ensino Médio, nenhum dos documentos já citado traz em seu escopo algo relacionado com uma apresentação mais contundente dos conteúdos a serem ensinados na escola. De acordo com as OCNEM (2006), apesar de ser uma expectativa dos professores, o documento não tem como característica apresentar uma grade de conteúdos e uma sequência pedagógica. Porém o documento deixa



claro que, na Educação Física, os conteúdos que predominam na educação brasileira são: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança.

De acordo com os PCN (1997, p. 35), “[...] os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física.” Portanto, para os PCN os conteúdos da Educação Física escolar são: jogo, luta, esporte, ginástica, atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo.

Correia (2011), ao fazer uma análise dos PCN no tocante à Educação Física, diz que é uma questão significativa a relação das manifestações corporais com a dança, a luta, o jogo, a ginástica e o esporte, prevista neste documento, pois esses temas são colocados como conteúdos da Educação Física escolar, o que faz com que eles sejam muito exigidos em concursos públicos e também presentes no curso de formação de licenciatura. Posteriormente, o autor critica a falta de rigor e de procedência no trato desses conceitos, pois foram concebidos desprovidos de referências e de limitações, o que se pode concluir serem eles incompatíveis com a responsabilidade inerente de uma política oficial. Por fim, consideramos que esses temas têm certa relevância também no contexto não escolar o que valoriza sua inserção no ensino básico, porém devemos delimitar o perfil da escolarização que queremos, senão a inclusão ou a exclusão de algumas manifestações estará à mercê de oportunismos dos descaminhos da escola (CORREIA, 2011).

Além dos PCN, muitas federações construíram suas próprias propostas referentes à Educação Física na escola. É sabido que há proposições nos estados do Acre, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, de Goiás, do Espírito Santo, do Paraná entre outros. Dentre esses, o estado de Minas Gerais concebeu os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) os quais servem de embasamento e referência para os professores daquele estado elaborarem seus planos de aula e mesmo suas ações pedagógicas.

De acordo com os elaboradores da proposta, de uma maneira geral:

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e a competência que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis, para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro

ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.(MINAS GERAIS, 2008, p. 9)

No que se refere à Educação Física, a proposta do estado mineiro tem como referencial que essa disciplina deve tratar no âmbito escolar das práticas corporais construídas ao longo do tempo, obviamente que não é qualquer prática, mas sim, as que se apresentam na forma de esporte, jogo, ginástica, brincadeiras, dança, movimentos expressivos entre outros.

Esse documento traz de uma maneira geral conceitos e finalidades tais como: uma construção histórica, as razões, as finalidades, as diretrizes, a avaliação e as orientações metodológicas que tratam da Educação Física na escola. Além disso, o CBC elenca vários eixos temáticos que devem ser ministrados no contexto escolar para todo o Ensino Fundamental e Médio.

No tocante ao Ensino Médio a proposta apresenta quatro eixos temáticos que são os esportes; as danças; os jogos e brincadeiras; e a ginástica. É importante observar que, nesse documento, não se encontra nenhuma proposta que se refere ao conteúdo das lutas, ou seja, entendemos que há uma necessidade de revisão e uma inclusão dessa manifestação corporal que faz parte da área de conhecimento da Educação Física. Uma outra crítica que pode ser feita ao documento é quanto à restrição que se faz ao conteúdo esporte, isso porque ele só privilegia algumas modalidades esportivas coletivas, como o “quarteto fantástico” – futebol, voleibol, handebol e basquetebol - , e para além disso somente a peteca e atletismo, deixando de lado algumas modalidades que seriam interessantes contextualizar com os alunos da escola média. No entanto, o documento parece ser interessante e consegue subsidiar a prática dos professores no estado mineiro.

A proposta elaborada por Moreira, Pereira e Lopes (2009) tem três princípios norteadores, intitulados de “práticas corporais institucionalizadas”, “práticas corporais não institucionalizadas” e “tópicos emergentes”. No contexto das práticas corporais institucionalizadas encontramos as atividades aquáticas, o atletismo, a dança, os esportivos coletivos com bola, o esporte com raquetes, a ginástica geral e as lutas. Já no tópico das práticas corporais não institucionalizadas temos alongamento, musculação, variações da ginástica de academias, hidroginásticas entre outros. Por fim, os autores elencam nos tópicos emergentes a sexualidade, o gênero, as etnias, o cuidado com o corpo, a estética e o esporte e sociedade.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) propõem que os conteúdos/temas da Educação Física escolar no Ensino Médio sejam trabalhado em quatro pilares, sendo eles a dança, as lutas, as modalidades esportivas e a ginástica.

Em relação à dança, os autores diversificam este conteúdo perpassando das vivências das manifestações da dança nos diversos contextos sociais culminando numa apresentação de um festival. As lutas têm como elemento forte a capoeira, as vivências de ginga, o ataque e defesa finalizando com uma amostra dessa luta para toda a escola. As modalidades esportivas trilham um caminho parecido com o de outros conteúdos, tendo como proposta o beisebol, o badminton, o futebol americano entre outros. Finalmente, a ginástica traz consigo desde o ensino dos usos de nomenclaturas, a prática da musculação e da ginástica geral, encerrando com uma apresentação de ginástica geral.

Uma outra proposta interessante para a Educação Física no Ensino Médio é a organizada por Palma, Oliveira e Palma (2010). Os autores criam núcleos para todo o Ensino Médio, os quais se dividem em cinco momentos: o movimento e a corporeidade; o movimento e os jogos; o movimento e o esporte; o movimento em expressão e ritmo; e o movimento e a saúde. Dentro desses núcleos são tratados alguns temas como a força muscular, o jogo e a sociedade, as danças de salões, a resistência cardiorrespiratória, a corpolatria, o *rugby*, o *parkour* entre outros.

Mesmo com essas novas propostas, a discussão acerca da legitimidade e da legalidade ainda permanece no meio acadêmico. Corroborando esse cenário, Correia (2011) aponta que, mesmo a Educação Física estando assegurada por lei, ela ainda não se firmou no quadro geral da Educação, pois ainda sofremos com evasão de alunos, com as dispensas das aulas e com a inadequação dos conteúdos a serem ensinados.

Barni e Schneider (2008), ao discutirem sobre a relevância ou irrelevância da existência da Educação Física no Ensino Médio dizem que a situação é constrangedora já que esse componente curricular parece não ter importância para os alunos, uma vez que eles têm o direito garantido por lei de não frequentar as aulas. Os autores questionam ainda se há alguma lei que permite que os alunos também sejam dispensados das outras disciplinas do currículo do Ensino Médio.

Parafraseando Oliveira (1999), ainda perpassam pela Educação Física dificuldades referentes à falta de material, às instalações precárias e à falta de

referencial teórico. Seguindo essa reflexão, é possível perceber que alguns administradores escolares não compreendem muito bem essa área.

Isso tudo resulta em um somatório que nos faz duvidar da implantação e propósitos da nova LDB. O apresentado não é um problema legal, é um problema de ordem interna de uma área que está em formação, que se necessita legitimar junto à população. A Educação Física no Brasil ainda é recente, existe há cerca de meio século e, creio, levará outro tanto para encontrar um caminho mais sólido, não definitivo. (OLIVEIRA, 1999, p.10)

Segundo Menezes e Verenguer (2006), para que a Educação Física se torne uma disciplina atrativa para os alunos, é necessário que tenhamos uma legislação clara, uma direção responsável, instalações adequadas e professores competentes e comprometidos, que busquem um planejamento participativo que vai em direção das expectativas discentes.

Na pesquisa de mestrado de Machado (2005), foi perguntado a alguns alunos o que eles mudariam ou queriam que tivesse na escola no período noturno de ensino. Alguns alunos apontaram que sentem necessidade de ter Educação Física, ou pelo menos a prática esportiva, já que em algumas outras escolas havia. Percebemos o interesse dos alunos em contraste com o descaso por parte dos administradores escolares em relação à Educação Física principalmente no ensino noturno.

Oliveira (1999) diz que a Educação Física no ensino noturno é totalmente viável, e que pode ser desenvolvida sem maiores problemas, desde que se utilize um planejamento participativo. O autor diz ainda que, na efetivação da disciplina nesse período, as dúvidas, os receios e os medos foram todos desmistificados e que houve a participação, a aceitação e o compromisso com o desenvolvimento das ações propostas.

Diante dessa constatação, podemos perceber que a Educação Física ainda sofre com uma legislação arcaica e descontextualizada. Não devemos aceitar restrições às aulas deste componente curricular em nenhum período escolar, seja ele diurno, seja noturno, assim como devem ser avaliadas as prerrogativas que ainda permitem as dispensas das aulas. É preciso que avaliemos a dimensão crítica da forma que se encontra a Educação Física no Ensino Médio, reconhecendo nossos limites e precariedades e, ao mesmo tempo, propondo uma reformulação inovadora que permita novas diretrizes fundamentadas, recicladas, dialógicas e progressistas.

## **2.2 Educação Física no ensino médio: possibilidades, perspectivas e *interfaces***

Além das dispensas das aulas, a Educação Física escolar ainda sofre com outros elementos que ainda permeiam esse campo de estudos, tais como: a desmotivação dos alunos, o desinteresse, as inadequações, a falta de organização e de diversificação dos conteúdos, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Correia (2011) salienta a necessidade de haver diretrizes de uma intervenção pedagógica qualificada que reaproxime os alunos das aulas evitando o quadro de crises e as precariedades.

Melo e Ferraz (2007) salientam que a situação atual em que se encontra a Educação Física brasileira é devido ao fato de não haver um corpo de saberes “fixos” que os alunos deveriam ter adquirido ao terminar o Ensino Médio. Ainda de acordo com esses autores, nem professores, nem secretarias municipais e estaduais conseguem dar relevância para a Educação Física na etapa final da educação básica. Talvez essa dificuldade ocorra pelo fato de se estabelecerem as relações entre a especificidade da educação básica, com os do componente curricular e do nível de ensino.

De acordo com Moreira, Pereira e Lopes (2009), os alunos do Ensino Médio reclamam das repetições das aulas de Educação Física, pois os conteúdos são baseados principalmente nas modalidades esportivas mais comuns (futebol, voleibol, handebol e basquetebol), que já lhes foram apresentadas ao longo de todo o Ensino Fundamental. Essa repetição de conteúdo, que se baseia na ideia de que ela poderia gerar uma melhoria do gesto técnico ou aprofundar os fundamentos, não convence os alunos. É preciso que os professores usem mais o seu senso crítico e reflitam essa prática em prol de um ensino mais motivador e cativante.

Desse modo, é importante perceber que a prática costumeira de retomar no Ensino Médio aquilo que os alunos já viram no Ensino Fundamental precisa ser ressignificada, pois “há uma variedade enorme de aprendizagens a serem conquistadas, bem como propostas de reflexão [...], tendo em vista uma formação de acordo com as novas proposições para a Educação Física no ensino médio (BRASIL, 2002, p. 139).”

Para que esse quadro se reverta é preciso que algumas barreiras sejam transpostas, não somente no que tange ao conteúdo das aulas. É preciso que

os professores acreditem que o seu componente curricular tenha um fim em si mesmo e que somente ele sabe o que deve ser trabalhado, tendo como ferramentas de trabalho a interdisciplinaridade e o planejamento participativo. (MELO E FERRAZ, 2007)

Parafraseando Melo e Ferraz (2007), os professores não precisam de mágicas, mas sim, serem ouvidos, pois a mudança na escola acontecerá se a iniciativa de mudar e de transformar partir dos professores. Somente eles sabem quais são suas necessidades e anseios. Respaldados por ações propositivas governamentais, por apoio para investimento em cursos de capacitação, os profissionais da educação poderão entrar em contato com as novas teorias da Educação Física, com a realidade escolar e assim promover mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. .

Inúmeras pesquisas realizadas nas escolas constataam que a importância da Educação Física para a formação do cidadão só será plenamente reconhecida quando forem significadas as propostas curriculares estaduais e nacionais, que têm como intuito auxiliar a atuação docente, sejam elas os parâmetros, ou as diretrizes. O importante é que se reflita sobre a prática, que se faça de nossas aulas um momento agradável, em que o lúdico permeie o processo de ensino aprendizagem.

Pereira e Moreira (2005) apontam em seu estudo que, das 80 aulas de Educação Física observadas numa escola do interior de São Paulo, 60 tiveram como conteúdo as modalidades esportivas coletivas, em 10 aulas a principal atração foram os fundamentos das modalidades esportivas e, por fim, nas outras 10 aulas houve atividades de caráter recreativo, não havendo uma proposta estruturada. Os autores ainda confirmam que a impressão que permaneceu, ao finalizar essa pesquisa, é que a Educação Física é meramente sinônimo de esporte.<sup>1</sup>

De acordo com Souza (2008), uma parte significativa dos alunos não frequenta as aulas de Educação Física no Ensino Médio devido à forte influência dos conteúdos marcadamente esportivizado. O autor ainda constatou que as práticas corporais estão marcadas por fortes influências, principalmente a do fenômeno esportivo.

---

<sup>1</sup> O conceito de esporte utilizado neste momento não é proposto por Bento (2006), no qual o autor trata o esporte com um conceito plural

Segundo Pereira e Silva (2004), ao analisarem dois documentos oficiais e entrevistarem 22 professores de 18 instituições educacionais nas redes federais, estaduais e municipais do estado do Rio Grande do Sul, constataram que, dos 2.289 conteúdos encontrados, os esportivos compreendem 66,9%, (sendo que a modalidade futsal e voleibol perfaziam um total de 71 %), os ginásticos 14, 4%, os recreativos 6,1% as competições 3,1%, os teóricos 2,6%, os avaliativos 2,0% , a dança 1,5% e outros registros 3,4%. Os dados dessa pesquisa evidenciam que prevaleceram as modalidades esportivas, enquanto as lutas e as danças, praticamente, não foram lecionadas, muito embora sejam essas práticas apreciadas e realizadas pelos adolescentes fora do contexto escolar.

Também os estudos de Moreira, Simões e Martins (2010) constataram ser as modalidades esportivas os conteúdos mais trabalhados na Educação Física escolar. Dos 311 questionários aplicados, 54 foram invalidados, resultando em 257 respondidos adequadamente, os quais serviram para a tabulação dos dados. Foi possível levantar na pesquisa desses autores que a modalidade esportiva voleibol aparece como o conteúdo de maior frequência, perfazendo 76, 2% do total de respostas, logo depois a musculação 69,6%, o futsal com 61%, o alongamento com 59,5%, o basquetebol com 58,7%, o futebol de campo com 57,5% o handebol com 56,4%, o ciclismo com 47%, o skate com 44,7% , o tênis de mesa com 42%, o atletismo com 41, 6%, o judô com 40,8% e caratê com 38,5%, a capoeira com 37,3% e a dança de salão com 37,3%.

Silva e Maciel (2009) verificaram por meio de um questionário aplicado a 82 alunos e a oito docentes que o ensino das praticas das modalidades esportivas coletivas ainda são hegemônicas. Para além dos números, esse estudo ratifica a ideia de que os alunos do curso noturno vêm as aulas de Educação Física como um momento de lazer, já que eles trabalhavam o dia inteiro e, conseqüentemente, chegam cansados à escola, o que de certa forma torna a Educação Física como um mero espaço para o lazer e o descanso.

Não advogamos contra as modalidades esportivas dentro da escola, mas também não concordamos com a reprodução dessas, sem que haja nenhuma verticalização acerca das discussões sobre a temática esporte. É importante ressaltar que, mesmo havendo essa valorização do esporte, não podemos negar aos

nossos alunos as vivências das diversas práticas corporais compreendidas na cultura corporal de movimento.

Miranda, Lara e Rinaldi (2009) afirmam que os professores, não somente os de Educação Física, mas também, os de outros componentes escolares, ao serem questionados sobre quais seriam os saberes escolares pertinentes à Educação Física, demonstraram conhecer apenas uma pequena parcela deles. Os professores restringiram suas respostas aos conteúdos: esporte, obesidade, nutrição, qualidade de vida, alongamento e sedentarismo. Diante disso, os autores concluíram que tais resultados refletem o pouco conhecimento que as pessoas têm da disciplina e como elas ainda mantêm certos conceitos históricos e paradigmáticos, o que indica um viés biologicista e da área da saúde no que se refere aos conteúdos da Educação Física escolar.

Frente ao exposto, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 55) nos dizem que “[...] já é tempo de acabarmos com as aulas de Educação Física que contemplam apenas práticas de modalidades esportivas que o professor sabe ou mais gosta de ensinar.” Corroborando com esse quadro, Celante (2000) diz que muitas vezes as aulas de Educação Física no Ensino Médio se assemelham demasiadamente com as do Ensino Fundamental, uma vez que elas oscilam entre o aperfeiçoamento técnico das modalidades esportivas e a prática ou vivência destas modalidades.

De acordo com Betti e Zulliani (2002), a Educação Física no Ensino Médio merece atenção especial, pois há uma grande possibilidade de desmotivação por parte dos alunos diante desse componente curricular nessa fase escolar, pois os conteúdos aí trabalhados, em prol de um aprofundamento, já foram vistos no Ensino Fundamental. Segundo esses autores há dois tipos de grupos de alunos: os que se identificam, com o esforço metódico e intenso da prática esportiva formal e os que percebem uma vinculação da Educação Física com o lazer e o bem estar. Desse modo, esses últimos optam por pedir dispensa das aulas e procurar as práticas corporais em lugares que lhes parecem mais agradáveis como academias de ginástica e clubes.

Bechara (2004) também constatou que a falta de planejamento é uma dos grandes problemas da Educação Física no Ensino Médio, pois, como não há uma preocupação com a sequência lógica dos conteúdos, uma melhor distribuição



deles, um envolvimento maior do professor, a disciplina poderá ficar vista como sem propósito e desorganizada.

Schonardie Filho (2001) também observou que a repetição mais exigida foi a da performance esportiva. Para Betti e Zuliani (2002), os alunos do Ensino Médio valorizam mais as práticas corporais fora do âmbito escolar, o que de fato gera uma preocupação para os professores. Esses autores trazem uma reflexão acerca do que pode ser feito na tentativa de minimizar esse quadro, portanto “no ensino médio, deve-se dar ênfase à aquisição de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar as vivências de praticas corporais, levando em conta o interesse dos alunos” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.77)

Nesse sentido, Silva Filho (2010, p. 4) comenta que:

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.

Diante de tantos posicionamentos, cabe questionar se há necessidade de termos Educação Física no Ensino Médio. Ou se não tivéssemos como seria? Como deve ser a prática da Educação Física no Ensino Médio? Como propor conteúdos para esse nível de ensino?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, Correia (2011) aponta que a Educação Física não pode estar à margem do processo de um conhecimento crítico e reflexivo. Se esse componente quiser legitimar-se como disciplina obrigatória é imprescindível que resgatemos a fecundidade das temáticas acerca da cultura corporal de movimento, sempre no sentido de uma educação crítica, emancipatória e multicultural.

Celante (2000) afirma que, como a Educação Física no Ensino Médio não apresenta objetivos muito claros e não possui uma identidade específica e consistente, torna-se difícil justificar a necessidade de sua presença nesse nível de ensino. De acordo com Pereira e Moreira (2005), os professores de Educação Física precisam repensar urgentemente a propositura deste componente curricular no Ensino Médio, pois se o cenário descrito perdurar não existe motivos para existência

da Educação Física nessa etapa escolar. Os autores alertam que têm que ocorrer inúmeras mudanças futuras, mas imprescindíveis, e isso só é possível se os estudos nesta área forem cada vez mais precisos e efetivos. Diante desse quadro, Pereira, Moreira e Lopes (2009, p. 179) apontam “para uma necessidade urgente de repensar seus conteúdos e os processos didático-pedagógicos de ensino, e, principalmente a importância de dar vez e voz aos alunos desmotivados”.

Chicati (2000) realizou uma pesquisa, em que estudou a motivação dos alunos do Ensino Médio para com a Educação Física na rede pública da cidade Maringá. A partir das respostas obtidas por meio de um questionário aplicado a 240 alunos, a autora concluiu que os estudantes consideram as aulas desmotivantes, pois os conteúdos trabalhados são os mesmos do Ensino Fundamental, e pautados no ensino das modalidades esportivas.

Taques e Horonato (2009) apontam que o fator que compromete a motivação dos alunos a participarem das aulas de Educação Física no ensino se dá pela busca da definição profissional por meio de vestibular, pela falta de habilidade gerada pelas excessivas vivências motoras das modalidades esportivas e por alguns casos de comportamentos indesejáveis. Ou seja, concluímos que é preciso que o professor entenda de certa forma todo o contexto que engloba o momento vivido pelo adolescente do Ensino Médio, na tentativa de tornar a aula de Educação Física um momento de prazer, que dê sentido e significado para essa fase de suas vidas.

Martinelli et.al. (2006), por meio de uma amostra de 15 meninas de uma escola particular da cidade de São Paulo, identificaram os motivos da falta de interesse delas em participar das aulas de Educação Física. O fato de não gostarem das aulas foi justificado por não apreciarem o conteúdo programático das aulas, os quais sempre estavam relacionados a práticas esportivas coletivas; por não serem apresentados os fundamentos para a prática do jogo em si; por não haver aquecimento antes das partidas; e por repetirem sempre os mesmos conteúdos .

Lorenz e Tibeau (2003) aplicaram um questionário para 60 alunos das escolas da cidade de São Paulo, sendo 30 deles de escolas públicas e 30 de escolas particulares, com o intuito de discutir a temática dos conteúdos teóricos da Educação Física no Ensino médio. As autoras indicaram que a presença dos conteúdos teóricos valorizou a Educação Física, deixando de ser uma atividade para tornar-se uma disciplina. Em sua concepção, as autoras dizem que uma aula de Educação

Física adequada se desenvolve na prática com conhecimentos teóricos, ou seja, o saber fazer, o saber o porquê e o saber como se faz. Os extremos não são interessantes, nem a prática descontextualizada, nem a teorização da Educação Física escolar.

Uma maneira de tentar minimizar todos esse cenário de uma certa forma catastrófico em que a Educação Física no Ensino Médio se apresenta é a possibilidade de construir um projeto escolar visando à diversificação dos conteúdos e principalmente tendo como elemento precípua um planejamento participativo com a presença dos alunos desse nível de ensino.

Correia (2011, p.82) nos alerta que

O trabalho de construção de um projeto escolar e o estabelecimento de relações pertinentes e fecundas dos diversos componentes curriculares, não se caracterizam por uma empreitada de natureza consensual, linear, harmoniosa, direta, pragmática e coerente. Isso quer dizer que a construção de um projeto educativo é permeada por situações conjunturais contraditórias, paradoxais, de rupturas, dissensos,[...]. Um componente está engendrado dentro de uma trama de complexidades, cuja contribuição é um processo de elaboração multidimensional

De acordo com Guimarães et.al. (2007), a Educação Física no Ensino Médio deve propiciar ao aluno conhecer o universo da cultura de movimento, ou seja, as vivências corporais que são criadas culturalmente e contextualizadas no cotidiano. Esse componente curricular é detentor de condições suficientes para que haja uma interação dos seus conteúdos específicos com os mais variados temas de relevância social, permitindo um trabalho transdisciplinar e transversal com assuntos diversificados, articulados em suas diversas dimensões, sendo elas a social, a afetiva, a política, a econômica, a filosófica, a cultural e a ambiental.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) contribuem dizendo que, na elaboração de um programa para a Educação Física, vários fatores didáticos devem ser contemplados, os quais precisam ser discutidos e refletidos entre os professores e os alunos do Ensino Médio antes da sua aplicação. O que precisa ser repensado são os aspectos como os conteúdos e os métodos desenvolvidos.

### 2.3 O ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS

O Ensino Médio é a última etapa do processo da Educação Básica, ou seja, é o momento em que os jovens alunos chegam à conclusão de um ciclo, tanto no âmbito educacional quanto no bio-psico-social-afetivo. É para essa etapa que lançamos nossos olhares para que possamos estudar os paradigmas que permeiam essa população jovial presente na escola.

Podemos observar que existe, atualmente, uma certa preocupação com a juventude nas mais diversas esferas em que se encontra o público jovem: seja na esfera política com leis que incentivam a profissionalização e o estudo desses indivíduos; seja na educacional, cujas mudanças ocorreram a partir do novo Ensino Médio; seja na perspectiva religiosa, com inúmeros eventos que atraem esse grupo para sua composição.

Ferreira et al. (2009) afirmam que a produção bibliográfica acerca da temática juventude é reduzida, sobretudo quando se trata do Brasil. Os autores ainda apontam algumas possibilidades para que esse cenário se materialize, ou seja, constatarem que as inúmeras dificuldades vão desde a mudança do enfoque investigativo, passando pelo conceito de juventude, tanto na categoria social e geracional, quanto na orientação teórico-metodológica para a condução dos estudos.

De acordo com Correia (2011), existe um conjunto de características e fenômenos que alteram, ou simplesmente, estão presentes no jovem adolescente que frequenta nossas escolas atualmente, sejam eles de ordem física, social, cognitiva e afetiva.

Esses alunos e jovens constroem suas subjetividades e identidades a partir de condições de pertença a determinados grupos sociais, ou de gêneros, etnia, classe social, prática religiosa e orientações sexuais. Assim a formação da personalidade, identidade e subjetividade deles caminha em convergência com o contexto sócio-histórico vivido, com experiências que ocorrem ao longo de toda a sua formação psico-social-afetiva, ou seja, eles são e fazem parte do meio em que vivem e/ou viveram. Isso nos permite afirmar que não há juventude, mas sim juventudes (BRASIL, 2006).

Dayrell (2003) afirma que existe uma diversidade de elementos que necessitam ser elencados quando se fala de juventude. Essa diversidade se

caracteriza como: condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero. Ainda segundo o autor, quando se constrói uma noção de juventude a partir da perspectiva da diversidade não se pode mais se prender a critérios rígidos, mas sim, entender o crescimento num processo totalizante, pois sua especificidade se dá por meio das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

A juventude é entendida a partir de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, sem perder de vista a noção de que cada um tem suas especificidades, as quais são construídas ao longo da vida de cada indivíduo. A juventude não se resume a uma passagem, mas sim, a um momento determinado. Todo esse processo é efetivado pelo meio social concreto, o qual se desenvolve pela qualidade das trocas que ele proporciona. (DAYRELL, 2003).

Corroboramos a opinião anteriormente descrita, principalmente no que tange à pluralidade de maneira que se constituem a construção do ser jovem, com suas particularidades e especificidades, carregando suas experiências e incorporando suas vivências. Portanto, é importante que a Educação Física abra espaço para as experiências motoras que os jovens já trazem consigo e possibilite-lhes o contato com a enorme gama de manifestações da cultura corporal de movimento. Para que isso aconteça é preciso um planejamento participativo, um diálogo efetivo entre professor e aluno, pois assim os alunos entenderão e aceitarão essas práticas corporais, principalmente no Ensino Médio.

No que concerne aos aspectos legais, o Ensino Médio passou por momentos de constantes desdobramentos, para tanto, analisaremos algumas leis que contribuíram para tal acontecimento, aprofundando e caracterizando os condicionantes estabelecidos para este nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), promulgada no ano de 1996, preconiza no seu artigo 4º (quarto) inciso I (primeiro) que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada na seguinte forma: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Constata-se que essa redação dada pela lei nº 12.796 de 2013 já aponta que o Ensino Médio não é somente como uma continuação progressiva do Ensino Fundamental, mas também, como um nível de ensino obrigatório e gratuito, no processo de escolarização do jovem aluno.

Anteriormente a essa lei supracitada, observamos que o Ensino Médio era considerado como uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” tendo como princípio a universalização deste. Com essa antiga redação, a impressão que se tinha era de que o Ensino Médio estava aquém dos níveis de ensino da educação básica, ele seria somente uma continuação. Com a nova redação, o Ensino Médio ganhou certo status, assegurando sua composição na educação básica, sendo ele um direito de todo cidadão

No sentido de aprofundar os apontamentos legais do Ensino Médio, a LDB traz em seu artigo 35, algumas especificidades, tais como: ser a etapa final da educação básica, e ter duração mínima de três (3) anos. Algumas finalidades propostas para esse ciclo:

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

Esses objetivos implicam uma série de considerações acerca do Ensino Médio. Algumas diretrizes são apresentadas tendo como intenção estabelecer algumas relações importantes como a formação ética, o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. Em certos momentos, essas diretrizes não avançam no sentido de diluir ou superar a visão dicotômica do Ensino Médio. Creditamos essa visão dicotômica à relação entre a preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular (ensino propedêutico). De um lado, temos a garantia de que o Ensino

Médio serve como aprimoramento para o mercado de trabalho, e de outro, que ele favorece a compreensão e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

Consideramos que a superação da dicotomia entre ensino para o trabalho e ensino propedêutico ainda está longe de ser alcançada, pois, de acordo com Castro (2008), há um direcionamento do ensino propedêutico para as classes dominantes, e o ensino para o trabalho para as classes dominadas, sendo assim o Ensino Médio se tornaria elitizado e discriminatório.

É válido ressaltar que, mesmo sendo insuficientes os argumentos diante da discussão anteriormente referida, o Ensino Médio está garantido por lei, o que corrobora a diminuição da evasão escolar neste nível de ensino. De acordo com Krawczyk (2003), historicamente, os números de matrículas no Ensino Médio são constrangedores, se comparados com os países latino-americanos, porém, a partir da consolidação da LDB, entre outros fatores, assistimos a um aumento significativo de alunos matriculados nesse nível de ensino.

Neubauer et. al. (2011) desvelam que a universalização tardia do Ensino Fundamental no Brasil é a principal razão do aparecimento do nível médio nas agendas públicas, sendo que, como força nunca vista antes, este surgimento se dá no início do século XXI. Esses autores elencam três mudanças que proporcionaram uma crescente expressividade do Ensino Médio no cenário nacional, sendo elas: as diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

Martins (2000) diz que o Ensino Médio é aquele ciclo que acumula maior defasagem quando se faz a relação entre as suas origens históricas e a capacidade de atendimento às demandas da sociedade. Tanto na vertente científico humanista, a qual tem como características a fase de transição para o ensino superior; quanto na vertente técnica, cuja finalidade é da preparação para o mercado de trabalho. Em ambas, o Ensino Médio se encontra defasado e precisa ser questionado.

Lima (2011) apresenta alguns dados quantitativos diante das demandas de matrículas no Ensino Médio. Essas proposições servem de parâmetros para comprovarmos o crescimento e a universalização deste nível de ensino. Em 1990 essa etapa teve 639.008 concluintes, já no ano de 1991 foram 666.367, embora o número de matriculados no primeiro ano do Ensino Médio , neste mesmo ano, tenha

sido de 1.113.246 alunos, o que nos credita afirmar que a evasão escolar é aí bastante considerável.

Após as reformas estabelecidas para o Ensino Médio e a decorrente universalização deste nível de ensino, houve um significativo crescimento quantitativo, pois como apresenta Lima (2011), em 2009, o número de matrículas no terceiro ano do Ensino Médio foi de 2.218.830 e o número de concluintes de 1.797.434. Podemos observar que houve um decréscimo entre o número de matrículas e o número de concluintes, porém não há aquela desproporção assustadora ocorrida na década de 1990. É importante ressaltar que o número de concluintes não nos embasa para afirmarmos a qualidade e a eficácia dessa formação.

Neubauer et.al. (2010) nos mostram a disparidade entre o número de matrículas dos alunos no Ensino Médio em alguns estados brasileiros, por exemplo, Paraná, São Paulo, Ceará e Acre. Os autores, entre outros pontos, analisaram a variação do número de matrículas nesses respectivos estados, no período de 2004 a 2008, apresentando dados interessantes. Ele observou que, no estado de São Paulo, houve um decréscimo de 14% em relação aos anos anteriores, enquanto nos estados do Acre e do Paraná a variação foi mínima, algo em torno de 1 a 2%, já no Ceará houve um aumento de 11,4%.

Outro fator que não podemos deixar de verticalizar neste trabalho, refere-se às novas possibilidades suscitadas por meio de alguns documentos oficiais de âmbito federal para o Ensino Médio, os quais preconizam mudanças para essa fase escolar, dando-lhe uma outra roupagem e denominando-a de novo Ensino Médio. Segundo Martins (2000), a reforma do Ensino Médio no Brasil surge como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal, justificado ser ela necessária para adequar essa faixa às novas tendências tecnológicas.

De acordo com Brasil (2002), o novo Ensino Médio deixa de ter um caráter de preparação para o ensino superior ou de ser somente profissionalizante, para assumir uma perspectiva de complementação à estrutura da educação básica, preparando o educando para a vida, seja no mundo do trabalho, seja no seguimento de estudos acadêmicos. Essa reformulação proposta pelas diretrizes curriculares nacionais desenha um novo quadro para o Ensino Médio, principalmente porque



busca a superação da dualidade histórica entre formação geral e formação para o trabalho. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Obviamente que essa reformulação se enquadra no novo universo que se concretiza a partir das novas mudanças tecnológicas, as quais influenciam transformações importantes em nossa sociedade, tanto no aspecto social, quanto no econômico e no cultural. Em consonância com a LDB 9394/96, o governo federal por meio da resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar.

Ressaltamos que a DCNEM, em seu artigo 5º, inciso III, orienta “adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores” (BRASIL, 1998) e, no artigo 6º, constitui os princípios pedagógicos estruturadores do currículo nacional, a saber: princípios pedagógicos da Identidade, da Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização.

No tocante ao novo Ensino Médio, o Estado ainda define que o currículo deve ser organizado de modo flexível e diversificado, tendo como viés a base nacional comum, a qual é constituída por áreas de conhecimento, como proposta de estratégia metodológica para se trabalhar os conteúdos, para que se evite que eles sejam ministrados de forma estanque e compartimentalizados.

Na observância dos princípios pedagógicos da Identidade, da Autonomia e da Diversidade, o artigo 7º das DCNEM, citada anteriormente, diz que os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do seu meio social;

I - desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem;

b) uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais;

c) articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio;

II - fomentarão a diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, a partir de uma base comum, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios alunos, sempre que viáveis técnica e financeiramente;

III - instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas;

IV - criarão mecanismos que garantam liberdade e responsabilidade das instituições escolares na formulação de sua proposta pedagógica, e evitem que as instâncias centrais dos sistemas de ensino burocratizem e ritualizem o que, no espírito da lei, deve ser expressão de iniciativa das escolas, com protagonismo de todos os elementos diretamente interessados, em especial dos professores;

V - instituirão mecanismos e procedimentos de avaliação de processos e produtos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia

O princípio da Autonomia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), afirma que os conteúdos de ensino devem ser tratados de modo contextualizado, “[...] aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual.” (BRASIL, 1998, p.75).

Podemos observar que a preparação dos alunos para o mercado de trabalho é um alvo a ser atingido pela educação no novo Ensino Médio, pois, hoje, não se quer mais aquele funcionário que apenas obedece e executa as tarefas

dirigidas por seu chefe, mas sim, aquele que possui criticidade e autonomia para realizar as tarefas e solucionar possíveis problemas de forma crítica e segura.

Outro princípio elencado pelos documentos governamentais é o da Identidade o qual se constitui pela convivência e, nesta, “[...] pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados” (BRASIL, 1998, p.66). Logo, concluímos que contribuem para a formação do jovem os diferentes ambientes em que ele se encontra inserido, os meios de comunicação, a escola, a rede social, os familiares, a religião, até mesmo a linguagem corporal - uma das vertentes importantes da Educação Física -, e as vivências motoras da cultura corporal de movimento que são valiosos conhecimentos que auxiliam na compreensão dos significados dessas linguagens todas.

O último, mas não menos importante princípio utilizado na reforma do Ensino Médio, é a Diversidade, o qual não tem como primazia o fato de fragmentar o ensino, mas sim, de diversificar ao ponto de atender o alunado de uma forma concreta. As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio enfatizam a ideia de que se faz necessário um ensino que contemple todos os alunos, que respeite as desigualdades individuais, que garanta que todos, absolutamente todos, atinjam o mesmo patamar no ponto de chegada.

Segundo Abramovay e Castro (2003), é necessário que cada escola busque sua própria identidade como instituição federal, que lhe seja conferida uma maior autonomia e que o sistema educacional admita a diversidade. No tocante ao princípio pedagógico da Interdisciplinaridade, as DCNEM, a partir da resolução 03/1998 nos evidenciam para:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

“A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades.” (BRASIL, 1998, p.75). Esse princípio tem por objetivo incentivar o educador a romper com o modelo disciplinar da educação atual, modelo esse que fragmenta o saber e sistematiza-o, criando verdadeiras muralhas entre eles. Na visão da interdisciplinaridade, o educador deve transpor os muros, mostrar aos educandos que as disciplinas se interligam e compõem o todo em que vivemos, que a disciplina Matemática é tão importante quanto História, Geografia, Educação Física, entre outras, por exemplo.

Uma ideia bastante equivocada que se faz do termo interdisciplinaridade é equipará-la à interligação de duas ou mais disciplinas, pensamento esse que resulta em procedimentos/estratégias metodológicas muitas vezes falhos, que descaracterizam os conteúdos desenvolvidos e as pretensões do sugerido no documento (PCNEM e DCNEM).

Martins (2000) aponta que a interdisciplinaridade compreende muito mais do que uma atitude metodológica em relação às disciplinas do currículo, do que propriamente uma proposição de base epistemológica acerca de rupturas de novas fronteiras e a fusão de estatutos teóricos entre as diferentes ciências, na busca de produzir novos conhecimentos. Para Abramovay e Castro (2003), o princípio da interdisciplinaridade é que os conhecimentos de uma disciplina estariam em diálogo

permanente com as outras disciplinas. Para as autoras, a maneira mais eficiente de se trabalhar com a interdisciplinaridade é por meio de um problema gerador.

De acordo com o artigo 9º, da resolução citada anteriormente, as escolas, na observância do princípio pedagógico da Contextualização, terão presente que: I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.

Para Abramovay e Castro (2003), a contextualização é a forma para tornar a aprendizagem significativa, porém as autoras ressaltam que é preciso evitar banalizações, pois é necessário que a escola questione os conceitos espontâneos. Domingues et. al. (2000) afirmam que o princípio da contextualização tem como característica principal orientar a organização entre a base nacional comum e a parte diversificada de forma que se evite a separação delas, e ainda dizem que:

A interdisciplinaridade e a contextualização, segundo a reforma, devem ser o recurso para conseguir superar o arbítrio da proposição de áreas, ou agrupamentos de conteúdos, adequando-as às características dos alunos e do ambiente socioeconômico. Assim, a interdisciplinaridade e a contextualização, segundo propõe a reforma, podem possibilitar a reorganização das experiências dos agentes da escola, de forma que revejam suas práticas, discutam sobre o que ensinam e como ensinam. (DOMINGUES, et al., 2000, p. 6).

Está no dinamismo que a interdisciplinaridade possui, uma estratégia para se alcançar a motivação dos alunos, isso porque ela possibilita romper com a estrutura social e historicamente consolidada do método de ensino-aprendizagem baseado em disciplinas, em cadernos, em livros, etc. Ela permite criar diferentes mundos em uma mesma escola, ampliar a abordagem dos conteúdos, mostrar aos educandos que nada está descontextualizado, fora do lugar, sem sentido, que não

há diferentes mundos na escola, e sim, diferentes disciplinas que nos remetem a compreensão do mesmo mundo.

Constatamos que a relação entre os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização se faz presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (2000). Anteriormente tínhamos um currículo escolar em que o ensino era descontextualizado, com excesso de informação e compartimentalizado. A partir dessa mudança metodológica podemos “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL 2000, p. 4)

De acordo com Sampaio (2012), os PCN+ reafirmam a orientação de superar a organização estanque das disciplinas, de sistematizar o desenvolvimento dos currículos, integrando e articulando aos conhecimentos em processos permanentes, cujos pilares se sustentam na interdisciplinaridade e na contextualização, com o intuito de desenvolver competências e habilidades no contexto escolar.

Conforme Silva (2008), a noção de competência é abordada nos documentos normativos que embasaram a reforma educacional como eixo estruturante da educação básica, pois ela aponta orientações que propiciem uma formação humana, condizente com a sociedade contemporânea, produtiva, capitalista.

Percebemos que, na reforma proposta para Ensino Médio nos documentos oficiais, houve a preocupação de se trabalhar com competências, cuja intenção é a de vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, preparando os jovens para o trabalho e para o exercício da cidadania, tendo autonomia intelectual e pensamento crítico, compreendendo os fundamentos científicos e tecnológicos, relacionando a teoria com a prática (ABRAMOVAY;CASTRO 2003).

Zibas (2005) afirma que o desenvolvimento das competências não tem como premissa, necessariamente, a minimização dos conteúdos curriculares. Anteriormente, os conteúdos permaneciam vinculados somente às estruturas cognitivas, não havendo, portanto, um significado intelectual, ético, estético, cultural, político ou prático. Competência é como um feixe ou uma articulação coerente de

habilidades, sendo que algumas delas podem ter um apelo mais técnico-científico, outras mais um artístico-cultural, porém há um arco de qualidades humanas que se tomarão partes no contexto de cada aprendizado específico. (BRASIL, 2002).

Para Perrenoud (2013), o sentido de competência se estabelece em dois momentos, como produto de uma aprendizagem, e concomitantemente, como fundamento da ação humana. O autor ainda acrescenta que “a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais (PERRENOUD, 2013, p. 45)

Alessandrini (2002, p. 164) menciona que competência “refere-se à capacidade compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela”. Neira (2009) argumenta que as competências sustentam e mobilizam conhecimentos para o enfrentamento de situações complexas e implicam a capacidade de atualização de saberes, portanto, de acordo com o autor, as competências se apoiam em conhecimentos, pois a capacidade de envolver o aluno em sua aprendizagem faz com que se requisite o conhecimento do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para tanto, podemos entender o conceito de competência como “capacidades de natureza cognitiva, socioafetiva e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em ações cotidianas, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade” (NEIRA, 2009 p. 45).

*A priori*, discutir o tema competência, no contexto escolar, parece soar com estranheza, já que, no senso comum, competência logo nos remete a conceitos de competição e competitividade. Muitos autores trazem a epistemologia da palavra competência para que não haja distorções, ou que, pelo menos, minimize os pré-julgamentos acerca dessa concepção. No mais, entendemos que a noção de competência está imbricada na resolução de situações-problema, nas quais se obtém êxito quando se consegue atingir metas e objetivos fixados no decorrer da cotidianidade da vida, seja dentro dos muros escolares, seja no processo de trabalho.

Para a resolução de situações-problema, mobilizam-se as aptidões que o indivíduo possui, ou seja, as habilidades de que dispõe para solucionar os questionamentos que se apresentam a ele. Cumpre aqui retomar uma discussão

apresentada por Neira (2009) quando, ao longo de um programa de educação continuada, foi constatado que os professores de Educação Física se equivocavam quanto à compreensão dos termos competências e habilidades, acreditando ser competências e habilidades motoras a mesma coisa. Isso foi percebido quando da propositura de uma estruturação de competências, no caso seria possível que o trabalho se concentrasse na repetição de atividades como correr, arremessar, saltar, driblar etc.

Exemplificando a relação entre competência e habilidade, Macedo (2009) comenta que resolver problemas (matemáticos) é um exemplo de uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar também são exemplos de habilidades que podem ser requeridas na resolução de um problema de aritmética. É preciso desmistificar um outro mal-entendido de raízes profundas quando se faz alusão ao tema competências no contexto escolar. A confusão se faz presente no momento em que se idealiza um questionamento, seja ele: se estruturarmos um currículo pautado em competências, como ficam as disciplinas e seus conteúdos?

Segundo Perrenoud (2013), realmente existe os que temem que as disciplinas não sejam satisfatoriamente trabalhadas, porém o autor defende que as disciplinas não vão deixar de ser protagonistas na estruturação curricular, mesmo porque, algumas competências, para serem alcançadas, precisam ser trabalhadas na interdisciplinaridade, ou seja, talvez somente uma disciplina curricular não dê conta de atender à demanda compreendida por algumas competências.

Contudo, afirmar a importância das disciplinas não resolve, de modo algum, a questão do uso que um aluno e, mais tarde um cidadão poderá fazer dos saberes e competências que construiu. Uma disciplina escolar serve, antes de tudo para resolver exercício padrão, inclusive no nível dos exames de conclusão do Ensino Médio, que tal disciplina, paulatinamente, elaborou, estabilizou e fez evoluir. Nada nos diz qual seria o uso que os alunos fariam dos saberes e competências disciplinares fora da sua vida escolar e depois da sua escolaridade, numa vida que, evidentemente, não é disciplinar (AUDIGIER, 2010)

No intento de traduzir essas competências em conhecimentos, por meio dos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização, a partir da



reforma do Ensino Médio e da resolução 03/98, foi determinado que a base nacional comum do Ensino Médio deve ser organizada em áreas do conhecimento a saber: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias.

A partir da constituição do novo Enem, em 2009, aumentou uma nova área de conhecimento, totalizando cinco áreas, ou seja, a área de conhecimento Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias se “desmembrou” formando duas áreas, as Ciências Naturais e suas tecnologias e a área de Matemática e suas tecnologias. Ao longo dessa pesquisa, não foi encontrado nenhum documento que explicasse o motivo desse desmembramento.

É importante ressaltar que, até o ano de 2009, as disciplinas Educação Física e Artes eram asseguradas como tratamento de interdisciplinaridade e contextualização, por meio das propostas pedagógicas da escola, ou seja, esses componentes curriculares não tinham delimitadas as suas competências básicas, não fazendo parte de uma avaliação de larga escala. A partir de 2009, foram determinadas as competências específicas para essas áreas e, a partir de então, elas passaram a ser avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio.

A Educação Física, de acordo com as Matrizes de Referências propostas em Brasil (2009), encaixa-se nas competências e habilidades destinadas a Linguagens, códigos e suas tecnologias, a qual tem por referência conseguir identificar as linguagens corporais, como fonte de identidade para o sujeito. Para melhor especificar, citaremos na íntegra a área de competência em que se insere a Educação Física.

**Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

**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 sinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Os objetos de conhecimento associados às matrizes de referências no que tange à Educação Física estão ligados aos estudos das práticas corporais, os quais se conceituam como sendo a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade, *performance* corporal e identidade juvenil, possibilidade de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculinos e femininos na sociedade atual, exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte, a dança, as lutas, os jogos, e as brincadeiras (BRASIL, 2009).

De acordo com Brasil (2002,p. 27), “a linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação”. A linguagem é considerada uma capacidade humana de articular significados coletivos os quais variam de acordo com as necessidades e as experiências da vida em sociedade (BRASIL, 1999).

Observando essas áreas de competências podemos perceber que a Educação Física realmente se encaixa nesses conceitos, principalmente no que diz respeito às manifestações corporais, à necessidade de movimentar-se, e também ao reconhecimento das diferenças entre os indivíduos em relação às suas praticas corporais.

Como objeto de estudo da Educação Física no Ensino Médio, observamos que a linguagem corporal é o principal, não o único, conceito a ser estudo e ministrado por meio de seus conteúdos no contexto escolar. .Este componente curricular, por meio de seus conhecimentos, tem como princípio norteador a linguagem corporal, ou seja, podemos discorrer sobre quais são as simbologias impregnadas no corpo quando se faz um movimento de uma manchete no voleibol; ou qual a leitura que temos quando observamos as diferentes manifestações corporais nas danças regionalizadas; quais são e como são feitos os movimentos das lutas no Brasil e nos seus países de origem.

Com esses exemplos, conseguimos identificar alguns pontos em que utilizamos a linguagem corporal como um meio de educação. A aprendizagem não se dá somente pelo cognitivo, o nosso corpo aprende e ensina, não há aprendizagem sem corpo.

Matthiessen et.al.(2008) questionam o porquê alocar a Educação Física no contexto das linguagens. Para tal questionamento suscita a discussão de que alguns teóricos da área tentaram abranger essa discussão, mas não com o viés pedagógico, voltado para o contexto escolar.

Indo contra a corrente, quebrando a concepção que a linguagem somente acontece na forma escrita, Matthiessen et.al (2008) nos dizem que os movimentos corporais, seja num coreografia de uma dança, nas expressões faciais quiçá nas modalidades esportivas podem ser entendidos como portadores de texto.

Continuando contra a corrente, outro questionamento importante que tem que ser feito é referente à aprendizagem. O ser humano não aprende apenas por meio do intelecto, do cognitivo, mas também, do seu corpo, das suas vísceras, da sua sensibilidade e da sua imaginação. Moreira et al (2006) nomeiam de “corporeidade apreendente”, a capacidade que o cérebro tem de reconhecer e utilizar o corpo como um instrumento relacional com o mundo. Desse modo a Educação Física deveria propor novos modelos de atividades físicas e práticas esportivas que fossem pedagogicamente viáveis para a Educação Física escolar e contemplassem diferentes maneiras de apreender o mundo. .

Concordamos que as matrizes de referências da Educação Física estão condizentes com os objetos de estudos deste componente curricular na escola, porém podemos constatar que essas matrizes não avançam num sentido de refinamento ou aprofundamento das competências e das habilidades que esta disciplina pode oferecer. Diante desse quadro, Fersntenseifer et.al. (2011) sustentam que, nas avaliações de larga escala, como o ENEM por exemplo, a falta de clareza dos elementos mais relevantes da Educação Física pode tornar os resultados dessa prova pouco confiáveis, correndo-se o risco de um descompasso, o que pode tornar pouco críveis os resultados do exame.

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)

A dificuldades de se pensar em uma matriz de referência para a Educação Física são conseguir contemplar as dimensões conceituais, valorativas e técnicas, as quais estão imbricadas nas práticas das atividades de educação motora vivenciadas no interior da escola; destacar todos os componentes envolvidos na relação entre os conceitos, valores e a técnica, ou seja, direcionar para as dimensões não somente técnicas, mas dimensões sociais, morais, políticas, afetivas, cognitivas e expressivas. Mesmo que seja impossível mensurar as vivências da Educação Física na escola, podemos referenciar sentidos específicos deste componente que estão presentes nas práticas de atividades e que ficarão incorporadas na vida dos alunos.

## 2.4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

De acordo com Sampaio (2012), o Enem se impõe como uma importante política de Estado, visto que esse exame assumiu funções de ordem social e pedagógica, o qual se torna responsável pela centralidade e visibilidade do Ensino Médio no atual cenário educativo. Ainda, conforme a opinião da autora, o exame faz parte da Política de Avaliação Externa da Educação Básica que tem por objetivo precípua avaliar a qualidade dos ensinos fundamental e médio e contribuir para o replanejamento das políticas públicas implantadas nesse nível do ensino. Por conseguinte, o ENEM incide diretamente na avaliação dos concluintes e nos egressos do Ensino Médio e, de certa maneira, avalia também a qualidade da Educação Básica brasileira.

Com a promulgação de LDB (9394/96), houve a intencionalidade da constituição de uma avaliação externa que pudesse conferir um parâmetro de autoavaliação para os cidadãos, no que tange às competências e às habilidades previstas nas Matrizes de Referências deste certame.

No artigo 9º, inciso VI, da lei anteriormente citada, pode-se constatar que um exame seria elaborado para mensurar o rendimento dos alunos da Educação Básica, ou seja, de acordo com o artigo 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, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 4).

O processo nacional de avaliação somente foi normatizado a partir da portaria ministerial 438 de 28 de maio de 1998, que normatizou o Enem como a avaliação do Ensino Médio.

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

De acordo com Castro (2000), o ENEM fornece parâmetros individuais de desempenho o que permite ao egresso do Ensino Médio dar prosseguimento aos seus estudos ou ingressar no mercado de trabalho. A autora ainda sustenta a ideia de que esta avaliação é de cunho voluntário, e que sua concepção está baseada nas orientações educacionais da educação básica prevista na LDB e também nos parâmetros curriculares nacionais e nas diretrizes nacionais do Ensino Médio, confirmando sua posição de balizador e indutor da reforma educacional neste nível de ensino.

O ENEM tem, como princípios norteadores, as matrizes de referências, que fornecem subsídios para que o aluno tenha acesso à educação superior, bem como, a cursos profissionalizantes pós Ensino Médio, como mostram algumas características/objetivos da avaliação no contexto da educação básica brasileira. A primeira tem como intuito oferecer uma referência para que cada cidadão possa elaborar uma autoavaliação, com vistas para o seu futuro, mesmo seguindo para o mercado de trabalho ou para a continuação de seus estudos. A segunda tem em seu escopo que essa avaliação de larga escala sirva como modalidade alternativa ou complementar para a seleção ao mercado de trabalho, em seus diversos setores. A terceira e última diretriz tem como pano de fundo o acesso aos cursos superiores.

- a) Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos.
- b) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (INEP, 2000. S/D)

Desde a normatização deste exame, em 1998, até o ano de 2008, as provas se caracterizavam por estarem pautadas em cinco competências (que segue no texto abaixo) e 21 habilidades, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no Ensino Médio. Nesse período, o exame constituía-se de uma proposta de redação e de uma prova de questões objetivas, totalizando 63 questões de múltiplas escolhas, que tinha como pilares os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização bem como a resolução de situações-problema

Com o passar dos anos, o ENEM foi ganhando corpo e passou a alargar a abrangência de suas funções, ou seja, ele tornou-se porta para o acesso a algumas instituições de Ensino Superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do ProUni, sendo distribuídas bolsas parcial ou total; ele também passou a incorporar o Exame Nacional para Certificação de Competência de jovens e adultos (Encceja), o qual passou a ser uma avaliação para o ensino fundamental.

No Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o candidato pode concorrer a uma vaga em cinco instituições de ensino superior que utilizam o ENEM como única forma de ingresso. A universidade dispõe o número de vaga para cada curso, o aluno entra no sistema informatizado e, *on-line*, efetua sua participação nessa seleção. É válido ressaltar que as universidades informam qual é o peso de cada área de conhecimento na nota final do aluno.

De acordo com Werle (2010), o sistema de seleção foi uma estratégia importante para o fortalecimento e a institucionalização do ENEM. O SiSU consolida os resultados do ENEM como única forma de seleção para os candidatos adentrarem em algumas determinadas instituições de Ensino Superior

Segundo portal do Inep, houve um crescimento exponencial no número de matrículas no exame desde a sua normatização. Fato esse que pode ser atribuído à lisura do processo e às oportunidades criadas para os participantes deste certame. 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 e, no ano de 2013, ultrapassou a inédita marca de mais de 7 milhões de participantes.

Obviamente que, com o decorrer dos anos, o ENEM perpassou por mudanças e reformulações necessárias, desde ordem social, metodológica até curricular para se tornar cada vez atraente aos alunos. No ano de 2001, houve a

isenção do pagamento da taxa de inscrição para os concluintes do Ensino Médio de escolas estaduais, fato esse que democratizou o acesso à prova e, conseqüentemente, fez com que aumentasse o número de participantes.

De acordo com os documentos oficiais do ENEM, em 2003 houve a instauração de um questionário sócioeconômico, para que o INEP pudesse obter informações sobre os participantes e gerar dados que lhe seriam importantes.. Até o ano de 2004, o resultado da prova era enviado por meio de um boletim para a residência dos participantes, sendo as notas subdivididas pelas competências avaliadas, cenário esse modificado em 2005, pois, a partir de então, as notas foram transformadas em médias e eram encaminhadas para as escolas para que pudesse servir como parâmetro de avaliação dessas instituições.

De acordo com o relatório pedagógico do Enem (2007), a parte objetiva da prova tem, como característica, a elaboração, por meio da estrutura de competências e habilidades, de situações-problema, as quais estimulam o candidato a decodificar e a atribuir sentido na execução da tarefa, provocando-o a agir mesmo que seja em pensamento. (atribuindo valores, conceitos, julgamentos, escolhas, decisões entre outros)

O ENEM apresenta aspectos interessantes, tais como a multidisciplinaridade das habilidades medidas e a ênfase na compreensão de textos e não somente na memorização. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). As questões são elaboradas tendo como proposta a resolução de situações-problema, devidamente contextualizadas na interdisciplinaridade das ciências, das artes e da filosofia articulando com o mundo que vivemos. Para tal elaboração são utilizados recursos como gráficos, figuras, textos, imagens, desenhos entre outras linguagens que vinculem dados e informações. (BRASIL, 2007)

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).

Mas o Exame Nacional do Ensino Médio precisava adequar-se à nova realidade educacional, assim em 2009, o exame sofreu uma reforma profunda, que englobou novas formulações de competências e habilidades; o surgimento de uma



nova área de conhecimento (matemática e suas tecnologias); a divulgação de uma nova matriz de referência e objeto de estudos das áreas de conhecimentos; a inclusão da Língua estrangeira, da Educação Física e de Artes (inclusas na área de matriz de referência Linguagem, Códigos e suas tecnologias): além da instituição do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

A fala de Reynaldo Fernandes, presidente do INEP (órgão responsável pelo Enem), em artigo publicado em uma revista de circulação nacional, reitera a nova feição que o exame passaria a ter a partir de então: “a prova ficará no meio do caminho entre o excesso de informações cobradas no vestibular e o pouco conteúdo do antigo ENEM. Testará mais a capacidade de solucionar problemas da vida real do que o conhecimento acumulado” (PEREIRA, et.al. 2009, p.72).

Essa citação pode ser mais bem elucidada quando o documento “Textos teóricos metodológicos de 2009” explicita que o novo Enem é a reformulação do currículo do Ensino Médio. Atualmente, os vestibulares estão voltados para o excesso de informações de conteúdos, e a proposta do novo Enem é sinalizado para outro tipo de formação, mas dirigida para a solução de problemas.

Ramalho e Núñez (2009) esclarecem alguns conceitos a respeito das mudanças acontecidas no Enem:

[...] 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).

As provas do Enem, a partir de 2009, estão pautadas em cinco eixos cognitivos que são comuns às quatro áreas de conhecimentos. Esses eixos cognitivos são as cinco competências que sustentavam as avaliações do Enem no período compreendido entre os anos de 1998 e 2008. A saber:

- I. Dominar Linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artísticas e científicas e das línguas espanhola e inglesa
- II. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos

naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas

- III. Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema
- IV. Construir-argumentação: relacionar informações. Representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente
- V. Elaborar Propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural

A proposta do novo Enem é que o participante faça uma redação do tipo argumentativa sobre algum tema preestabelecido. As provas são divididas em dois dias: no dia em que a redação consta da prova, ela terá duração de cinco horas; e no outro, de quatro horas..

No que tange às áreas de conhecimentos, tem-se, a partir de 2009, quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias. Cada área é contemplada com 45 questões, sendo que o participante faz um total de 90 questões por dia de prova. No dia que tiver presente a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias também é cobrada a redação. Cada área de conhecimento tem suas próprias competências e habilidades, resultando numa média de 10 competências e 30 habilidades.

De acordo com Werle (2010), o ENEM tem como característica ser um teste de aferição da capacidade de interpretação e de resolução de problemas, sendo que ele pode ser utilizado ou não como forma complementar ou substitutiva ao vestibular para ingresso no Ensino Superior.

Abramovay; Castro (2003) e Werle (2010) apontam que o ENEM é uma forma de acesso à universidade e que o volume de instituições de Ensino Superior cadastradas junto ao INEP, para utilizar os resultados desse exame em seus processos seletivos, agregam credibilidade e legitimidade a este exame. É válido ressaltar que mais instituições de ensino superior, universidades públicas,

universidades privadas, institutos federais, universidade estaduais estão adotando, cada vez mais, o Exame Nacional do Ensino Médio como processo de seleção para o ingresso em seus cursos de graduação.

#### **2.4.1 Enem e Educação Física**

A inclusão da Educação Física, a partir de 2009, no ENEM pode ser considerada um marco na história desse componente curricular, apesar de toda a discussão de legalidade acerca de sua obrigatoriedade na educação básica e das elaborações teóricas práticas, a disciplina está contemplada como matéria de vestibular. Nesta seção, apresentaremos de forma didática quais são os conteúdos abordados nas questões da Educação Física no Enem.

Como se trata de uma avaliação de larga escala, principalmente se tratando de Brasil, ela procura avaliar quais os resultados de aprendizagem nos sistemas escolares, nas escolas, nas redes de escolas, mas não privilegia o processo de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores. (WERLE, 2010).

Entretanto essa é a realidade e precisamos debruçar sobre seus acontecimentos e refletir sobre eles. Concordamos, com Fensterseifer (2011) quando ele diz que o risco que a Educação Física corre – assim como os demais componentes curriculares - ao ser avaliada nesse exame, que é indutivo, é ficar do tamanho do Enem, ou seja, não podemos pautar as aulas de Educação Física na escola somente pelo que está sendo cobrado neste exame, pois assim correremos o risco de perder nossa principal característica que é o estudo do movimento.

Entre provas aplicadas e canceladas, sete avaliações já foram construídas ao longo desse novo modelo adotado. Em 2009 e 2010 houve, entre outros problemas, vazamento das provas e gabaritos, o que obrigou o governo federal a reaplicar as avaliações. Para tanto, utilizaremos, nesse estudo, também as provas canceladas, pois assim poderemos identificar um maior número de questões referentes à Educação Física

Cada exame responder é constituído por um total de 180 questões, divididas nas quatro matrizes anteriormente apresentadas, e na elaboração de uma

redação. Portanto, cada matriz curricular possui 45 questões. Ao longo das sete avaliações, Linguagens, códigos e suas tecnologias obtiveram um total de 315 questões, sendo que 23 dessas questões foram da área de conhecimento da Educação Física, resultando, assim, em 7,30% do total de questões da matriz citada anteriormente.

Para a categorização das questões, utilizaremos o bloco de conhecimento que está redigido nos PCN da Educação Física referente ao Ensino Fundamental, o qual se apresenta em três divisões: um bloco relacionado aos conhecimentos dos esportes, lutas, jogos, e ginásticas; um outro bloco referente aos conhecimentos das atividades rítmicas e expressivas; e por fim, o bloco relacionado com o conhecimento sobre o corpo. Para cada bloco de conhecimentos foi construído um quadro, o qual apresenta o conteúdo, o ano em que a prova foi aplicada e também seu status, ou seja, se a prova foi cancelada ou validada.

Para tanto, podemos inferir que, esporte, lutas, ginástica e jogos obtiveram um total de seis questões, como mostra o Quadro 1.

Quadro 01: relação das questões do bloco de conhecimento, esporte, luta, jogo e ginástica

| <b>Conteúdo</b>   | <b>Ano</b> | <b>Status</b> |
|-------------------|------------|---------------|
| Ginástica Laboral | 2009       | Cancelada     |
| Jogo              | 2009       | Cancelada     |
| Voleibol          | 2010       | Aplicada      |
| Lutas             | 2011       | Aplicada      |
| Futebol           | 2012       | Aplicada      |
| Jogo              | 2013       | Aplicada      |

Fonte: Provas do Enem 2009/2013

Analisando cada questão, juntamente com seus temas e conteúdos, podemos constatar que no tema “ginástica”, os conteúdos analisados foram: a vertente da ginástica laboral e a flexibilidade.

A questão sobre ginástica laboral foi elaborada tendo por base a contextualização. Nela se procurava saber qual seria a decisão mais correta que o chefe de uma empresa deveria tomar na relação entre produtividade, saúde e satisfação de seus funcionários. Entre as opções oferecidas como resposta, a correta seria: a implantação de um programa de ginástica laboral na empresa.

As questões que trabalharam o tema “modalidades esportivas”, neste caso, o voleibol, o atletismo e o futebol, apresentaram tanto questionamentos sobre fundamentos práticos quanto uma discussão crítica sobre a relação mídia e fenômeno esportivo. Ao tratar da modalidade voleibol, a questão trouxe três imagens distintas, cada uma com um fundamento utilizado neste esporte. As imagens refletiam o toque, manchete e o saque.

No que tange à modalidade esportiva atletismo, a questão procurou contextualizar o conteúdo saltar, suas possibilidades de inserção e, principalmente, de utilização. Portanto, o aluno teria que saber qual o conceito de salto, tendo que interpretar sobre a perda do contato com o solo e as fases de impulsão, voo e queda.

Na questão que tinha como tema a modalidade esportiva futebol, fez-se uma discussão sobre a mídia e o futebol, questionando os alunos sobre a relação intrínseca que existe entre esses dois elementos.

No tema “lutas”, foi colocada uma questão que apresentava uma relação entre a origem ocidental deste tema, suas concepções filosóficas e a autodefesa. Para introduzir a questão foi apresentado um contraponto, que elucidava a violência dos centros urbanos, com as gangues de briga e, até mesmo, com as torcidas organizadas. A seguir, pedia-se, ao aluno, que ele optasse por uma das respostas que contivesse a possível explicação para a deturpação do conceito das lutas.

A última questão analisada deste bloco de conhecimento é sobre o jogo, nelal houve a preocupação em contextualizar as brincadeiras de ruas, como pular corda e o pique pega, evidenciando que essas brincadeiras já estão desaparecendo do cotidiano das crianças. Afirmando ser a brincadeira um instrumento interação social, na qual o aluno aprende por si só, arguiu-se sobre o que se entende por jogo. A outra pergunta sobre jogo inferiu se os alunos reconheciam o conceito de jogo, trazendo em seu texto citações de autores conceituados da área, como Huizinga.

Podemos perceber que o conjunto de perguntas deste bloco de conhecimento é bastante diversificado, quase não havendo repetições tanto de temas, quanto de conteúdo.

Outro bloco de conhecimento analisado é o das atividades rítmicas e expressivas, o qual se fez presente em seis questões das 23 que compõem o número de questões da Educação Física, o que se evidencia no Quadro 2.

Quadro 02: Relação das questões do bloco de conhecimentos atividades rítmicas e expressivas

| <b>Conteúdo</b>                        | <b>Ano</b> | <b>Prova</b> |
|--|------------|--------------|
| Atividade Rítmica/ Folclore Indígena   | 2009       | Aplicada     |
| Atividade Rítmica/ Folclore Brasileiro | 2009       | Cancelada    |
| Atividade Rítmica/ Conceito de Dança   | 2010       | Cancelada    |
| Atividade Rítmica/ Folclore Brasileiro | 2010       | Aplicada     |
| Atividade Rítmica/ Folclore Brasileiro | 2011       | Aplicada     |
| Atividade Rítmica/ Folclore Brasileiro | 2013       | Aplicada     |

Fonte: Provas do Enem 2009/2013

Das quatro questões, que versaram sobre o conteúdo folclore brasileiro, houve uma aproximação sobre o que estava sendo questionado. Os enunciados contextualizaram as manifestações culturais que se encontram principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil, como por exemplo: frevo, bumba meu boi, quadrilha das festas juninas e o congado. As indagações giravam em torno de como se dão ou quais são as características destes tipos de manifestações culturais.

A questão, cujo conteúdo analisado era referente ao folclore indígena, indicava a importância que a dança tem para o povo indígena, principalmente para seu corpo, no que concerne ao preparo físico. A dança é utilizada como uma comemoração, uma celebração de acontecimentos da tribo. Por exemplo: quando o jovem fura a orelha ele é “obrigado” a dançar por toda a noite, no caso da tribo Xavante. O aluno foi questionado sobre o motivo que originou essas manifestações culturais.

Na questão que cobrava como conteúdo o conceito de dança, havia uma introdução em que o Brasil era apresentado como tendo fama de ser um país dançante, ou o país da dança, onde encontramos manifestações de funk, axé, hip-hop entre outros. É requisito que o aluno consiga compreender que a dança é uma

manifestação rítmica e expressiva, uma prática corporal e também uma forma de expressão corporal.

Como este bloco de conhecimento só teve seis questões contempladas no Enem, surgiram várias reflexões, principalmente quando analisamos dois pontos: o primeiro é o Brasil ser considerado um país multicultural, com diversas manifestações artísticas e rítmicas; e outro ponto é a dança ser um conteúdo que transita tanto no componente curricular Educação Física quanto nas Artes. Por estar presente nos PCN da Educação Física e das Artes, esperávamos que houvesse mais questões referentes a esse tema, o que nos leva a crer que, mesmo estando no Enem, essas disciplinas ainda estão cercadas de uma certa falta de prestígio.

Alguns contrapontos podem ser elencados na tentativa de elucidar esse quadro, tais como: há pequena utilização deste tema nas aulas de Educação Física; há uma falta de direcionamento para auxiliar no quando e como trabalhar; e há pouca proximidade dos alunos com este assunto.

É preciso que a Educação Física escolar assuma a dança como conteúdo, dando a ela a relevância dos conteúdos tradicionais (esporte), pois as expressões rítmicas são ferramentas importantes para diversificar os conteúdos curriculares deste componente.

O último bloco de conhecimento a ser analisado é referente aos conhecimentos sobre o corpo, o qual se encontra na base dos outros blocos, ou seja, o bloco de conhecimentos sobre o corpo tem conteúdos em comum com os demais blocos, mas há também aqueles podem ser abordados e tratados separadamente (BRASIL, 1998).

No Enem, esse bloco de conhecimento teve um total de onze questões, que versaram especificamente sobre conteúdos, como: fisiologia, corporeidade, autoimagem, corpo/mídia e capacidades habilidades. Esses conteúdos podem ser categorizados em outros dois momentos: num primeiro momento, a parte mais voltada para uma Educação Física pautada na biologia, a qual se preocupa com os estudos sobre mecanismos biológicos; já em um segundo momento, a parte que se adequa às discussões para uma Educação Física humanista, cuja preocupação está voltada para um contexto positivista, o qual analisa o corpo a partir de concepções filosóficas, como apontado no Quadro 3.

Quadro 03. Relação das questões do bloco de conhecimento sobre o corpo

| <b>Conteúdo</b>            | <b>Ano</b> | <b>Prova</b> |
|----------------------------|------------|--------------|
| Fisiologia/ Aptidão Física | 2009       | Aplicada     |
| Corpolatria                | 2009       | Aplicada     |
| Auto Imagem                | 2009       | Cancelada    |
| Corpo e Mídia              | 2010       | Cancelada    |
| Corpo/ Capacidade Física   | 2010       | Aplicada     |
| Corpo/Capacidade Física    | 2010       | Cancelada    |
| Fisiologia/ Exerc. Físico  | 2011       | Aplicada     |
| Fisiologia/ Exerc. Físico  | 2012       | Aplicada     |
| Auto Imagem                | 2012       | Aplicada     |
| Saúde/Obesidade            | 2013       | Aplicada     |
| Saúde                      | 2013       | Aplicada     |

Fonte: Provas do Enem 2009/2013

As três questões que discutem sobre fisiologia do exercício físico tem como característica o tema “saúde”. Os enunciados trazem informações sobre a procura por um corpo saudável, por uma vida saudável. Obviamente que cada questão exige um conhecimento específico, sendo que estes podem ser classificados como: os efeitos do exercício físico, o que é ter uma boa aptidão física, a relação entre a procura por uma vida saudável e mídia, o mecanismo de funcionamento das vitaminas no corpo humano e, por fim, a relação entre a falta de movimento e a obesidade.

Em outra questão sobre o assunto, é apresentada ao aluno uma imagem de uma garota fazendo um exercício de flexibilidade, e se questiona qual capacidade física estava sendo realizada na figura. Entre as opções, foram elencadas: agilidade, equilíbrio, resistência e velocidade, além da correta que era a flexibilidade. Na outra questão referente à capacidade física, o questionamento era referente aos mecanismos empregados no movimento de salto, como a projeção do corpo, a ausência de contato com o solo entre outros conceitos.

Nas questões de cunho humanista, podemos afirmar que elas suscitam discussões a partir da concepção de corpo, do belo, da procura excessiva pela beleza, dos mecanismos utilizados para ter um corpo escultural, tendo como transversalidade a mídia.



É importante frisar que paira uma dúvida de como as formulações das questões de Educação Física no Enem são formuladas. Não se conhece como se dá esse processo. Será que foram consultados os professores das escolas? Será que os formuladores são professores da área? Será que há um banco de questões já preestabelecidos? Será que há um revezamento quanto aos conteúdos questionados?

Até o momento que findamos essa seção, este é o cenário em que a Educação Física é abordada no ENEM. É importante salientarmos que seria muito salutar que os pesquisadores desta área de estudo se debruçassem mais sobre este tema, para que assim pudessem ser propostas novas possibilidades e perspectivas para essa vertente de estudo.

## **3 MÉTODOS**

### **3.1 Tipos de pesquisa segundo os objetivos**

De acordo com Gonsalves (2007, p. 66), classificar tipos de pesquisa segundo os objetivos significa “[...] indagar sobre as suas metas, as suas finalidades, sobre o tipo de resultado esperado: alguns são mais conceituais e outros são mais descritivos.”

Essa pesquisa se caracteriza por ser do tipo descritiva e do tipo documental. De acordo com Triviños (2008), a maioria das pesquisas do tipo descritiva acontece na área da educação, pois o foco destes estudos se caracteriza em conhecer os meios que circundam os pesquisadores, tais como: a comunidade, a escola, os professores, os alunos, a preparação para o trabalho, as reformas curriculares, os métodos de ensino, entre outros.

A documental, segundo Lakatos e Marconi (2001), ocorre por meio de documentos, escritos ou não, que constituem as fontes primárias. Ela, necessariamente, não precisa ser feita no momento que o fato ou o fenômeno se dá, pode ser feita *a posteriori*.

A pesquisa documental se faz presente nesse estudo pelo fato de analisarmos os planos de aulas dos professores, recolhidos quando finalizamos cada entrevista.

### **2.2 Tipos de pesquisa segundo a natureza dos dados**

Segundo a natureza dos dados, essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois se centra na descrição, na análise e na interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que, nas pesquisas de corte qualitativo, não há preocupação em generalizar os achados (NEGRINE, 1999).

### 6.3 Local e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas escolas da cidade de Passos em Minas Gerais. A cidade possui 15 escolas sendo 10 públicas e 5 privadas, totalizando 25 professores.

A cidade de Passos está localizada a sudoeste do estado de Minas Gerais, tendo uma população estimada em aproximadamente 110.000 mil habitantes, segundo os dados do IBGE. Esse município está a aproximadamente 350 quilômetros da capital mineira e faz divisa com cidades de grande porte do norte paulista como Ribeirão Preto e Franca. As principais fontes monetárias da cidade são o gado leiteiro a indústria e o comércio, especialmente o têxtil. Situado nessa cidade há um polo do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSUL), o qual oferece curso técnico de âmbito federal. No que tange à Educação Superior, o município tem uma faculdade vinculada à Universidade do estado de Minas Gerais, a qual oferece cerca de 15 cursos superiores, dentre eles o de Educação Física.

Para participar da investigação, os professores foram convidados e a seleção respeitou os seguintes critérios:

1. Ser professor da Educação básica, especificadamente no Ensino Médio das escolas públicas;
2. Ser efetivo ou contratado para os cargos que são conferidos aos professores;
3. Ministrando pelo menos uma aula de Educação Física no Ensino Médio (1º, 2º ou 3º ano);
4. Participar da entrevista gravada, respondendo a um questionário predeterminado;
5. Concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Do total de participantes, 25 atenderam aos critérios 1, 2 e 3; três professores não atenderam aos critérios 4 e 5, totalizando, portanto, 22 professores investigados. Os docentes que foram excluídos da investigação alegaram sentir

vergonha ou medo pelo fato de as entrevistas serem gravadas, entretanto pontuaram que, se fosse apenas responder ao questionário, participariam.

É importante frisar que todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e de que a coleta de dados seria utilizada apenas para fins de pesquisas acadêmicas. A identidade de todos eles foi mantida em sigilo. O participante poderia abandonar a pesquisa, quando quisesse, não acarretando problemas para o pesquisador nem mesmo para a instituição (UFTM). Aqueles que concordaram com todos os quesitos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi entregue em duas vias, como o modelo disponível no Anexo.

### **3.4 Técnicas de coleta de dados**

A técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista estruturada. Este tipo de instrumento é quando o investigador segue a ordem estabelecida das perguntas e um conjunto específico de procedimentos.

Foi utilizado um roteiro de perguntas, o qual se encontra no Anexo 2 e as respostas foram gravadas. A coleta ocorreu no local em que os professores ministram aulas, em horário previamente agendado, ou no momento de planejamento de aula.

As entrevistas foram transcritas e analisadas de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Moreira, Porto e Simões (2005) que estabelece a técnica de elaboração e a análise de unidades de significado. Os autores embasaram essa técnica em duas outras propostas já consagradas. Uma é a adaptação da Técnica de Análise de Asserção Avaliativa mencionada por Bardin (1977), e a outra abordagem é a da Análise do Fenômeno Situado, estruturada por Giorgi (1978) e Martins e Bicudo (1989).

Nesta proposta são feitas várias leituras dos discursos denominamos de “relatos ingênuos” e, a seguir, são identificados os indicadores, ou seja, as concepções dadas pelos sujeitos ao objeto de investigação e, a partir deles há a criação das Unidades de Significado, as quais são interpretadas em diálogo com o referencial teórico, para identificar pontos de divergência ou convergência.

#### 4 ANÁLISE DE DADOS

Para identificar o grupo investigado, apresentamos no Quadro 04 as principais informações sobre os docentes da pesquisa no que se refere à formação acadêmica, ao tempo de atuação docente, à participação em alguma pós-graduação *lato sensu* e ou *strictu sensu*, ao número de escolas e aos cargos que exercem na escola e, por fim, à situação em que se encontra no quadro escolar.

Quadro 04: Características dos professores entrevistados

|     | Formação   | Tempo de atuação | Pós-graduação/área   | Nº escolas / Nº de cargos | Situação           |
|-----|------------|------------------|--|---------------------------|--------------------|
| P1  | Ed. Física | 30 anos          | Especialização em Administração esportiva                              | 1/1                       | Efetivo            |
| P2  | Ed. Física | 26 anos          | Especialização em Recreação e Lazer                                    | 2/2                       | Efetivo/contratado |
| P3  | Ed. Física | 11 anos          | Especialização em Orientação e Supervisão Pedagógica                   | 1/2                       | Efetivo            |
| P4  | Ed. Física | 26 anos          | Mestrando em Gestão Esportiva  | 1/1                       | Contratado         |
| P5  | Ed. Física | 7 anos           | Especialização em Psicopedagogia                                       | 1/1                       | Efetivo            |
| P6  | Ed. Física | 24 anos          | Especialização em Técnica esportiva                                    | 1/1                       | Contratado         |
| P7  | Ed. Física | 9 anos           | Não tem  | 1/1                       | Efetivo            |
| P8  | Ed. Física | 5 anos           | Não Tem  | 2/2                       | Efetivo/contratado |
| P9  | Ed. Física | 9 anos           | Não tem  | 2/2                       | Efetivo            |
| P10 | Ed. Física | 4 anos           | Especialização em E.F. escolar, E.F. inclusiva e treinamento esportivo | 1/1                       | Efetivo            |
| P11 | Ed. Física | 2 anos           | Não tem  | 1/1                       | Contratado         |
| P12 | Ed. Física | 14 anos          | Especialização em Recreação e Lazer                                    | 2/2                       | Efetivo            |
| P13 | Ed. Física | 12 anos          | Especialização em E.F. escolar   | 1/2                       | Efetivo            |
| P14 | Ed. Física | 3 anos           | Não tem  | 1/1                       | Contratado         |

|     |            |         |  |     |                    |
|-----|------------|---------|--|-----|--------------------|
| P15 | Ed. Física | 26 anos | Especialização em Lazer                                      | 1/2 | Efetivo            |
| P16 | Ed. Física | 9 anos  | Especialização em treinamento esportivo                      | 1/1 | Efetivo            |
| P17 | Ed. Física | 28 anos | Especialização em Ciências Educativas                        | 1/2 | Efetivo            |
| P18 | Ed. Física | 12 anos | Não Tem  | 1/2 | Efetivo            |
| P19 | Ed. Física | 14 anos | Não tem  | 2/1 | Efetivo/contratado |
| P20 | Ed. Física | 18 anos | Especialização em treinamento esportivo                      | 1   | Contratado         |
| P21 | Ed. Física | 12 anos | Especialização em condicionamento físico e exercício físico. | 1/2 | Contratado         |
| P22 | Ed. Física | 14 anos | Especialização em Biomecânica.                               | 1/2 | Efetivo            |

Fonte: Coleta de dados 2013

Dos 22 professores selecionados, 27,2% têm formação acadêmica há mais de 20 anos, já 36,3% se formaram entre o período de 10 a 20 anos e 36,3% têm formação consolidada em no máximo 10 anos. Constatamos que é bastante diversificado o grupo investigado no que tange à época de formação, uma vez que há professores formados há bastante tempo e outros recém- graduados.

Do total, somente um docente disse estar cursando mestrado e 63,3% fizeram alguma especialização, porém o mais inquietante é que os 40,9% que cursaram especialização não o fizeram na vertente escolar, e sim, em outra área de atuação.

No item número de escola/número de cargos, vemos quantas escolas e quantos cargos os professores ocupam na instituição educativa. É válido ressaltar que cada cargo corresponde a 16 aulas e duas aulas de planejamento, havendo proporcionalidade quando se atua em dois cargos, ou seja, 32 aulas e quatro para planejamentos. Em relação à situação profissional, verificamos que a maioria é efetivo por meio de concurso, principalmente nas escolas públicas.

Também fez parte de nossa coleta a análise dos planos de ensino dos professores de Educação Física para termos subsídios para refutar e/ou para afirmar o discurso dos professores. Vale esclarecer que nem todos os professores se dispuseram a entregar os planos de aula e muitos alegaram não os terem salvados e

ou impressos no momento. Conferindo se não havia alguma cópia desse documento na secretaria da escola, constatamos que muitos professores não haviam entregado seus planejamentos para o ano letivo. Do total de 22 professores, conseguimos ter acesso a apenas oito planos (P2, P5, P7, P8, P15, P17, P18 e P19).

Quanto à análise dos dados, das nove perguntas feitas aos professores de Educação Física sobre as perspectivas deste componente curricular no contexto escolar especificadamente no Ensino Médio tendo como embasamento o advento da Educação Física no Enem, após a leitura dos relatos ingênuos e da seleção dos indicadores de cada pergunta, os quais estão disponíveis no Anexo 3, selecionamos as Unidades de Significado.

Para a primeira pergunta identificada como: “**Quais são os objetivos da Educação Física no Ensino Médio?**”, encontramos seis Unidades de Significados, as quais são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 05: Resposta dos professores sobre os objetivos da Educação Física no Ensino Médio

| Professor                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T | %    |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|------|
| Participação                  |   |   | X |   |   |   | X |   |   | X  | X  |    | X  | X  |    |    |    | X  | X  |    |    |    | 8 | 36,3 |
| Modalidades Esportivas        | X |   |   | X |   |   |   | X | X |    |    |    |    |    |    | X  |    | X  |    | X  |    |    | 7 | 31,8 |
| Recreação/Lazer               | X |   |   | X |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    | X  |    | X  |    |    | X  | 5 | 22,7 |
| Saude                         |   |   |   |   |   | X | X |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    | X  |    | 4 | 18,1 |
| Continuar formação dos alunos |   | X |   |   | X |   |   |   |   |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3 | 13,6 |
| Outros                        |   | X |   | X |   |   | X |   |   |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | 4 | 4,54 |

Fonte: Coleta de dados 2013

Para os professores entrevistados, a **Participação** teve a maior convergência (36%) em relação os objetivos da Educação Física no Ensino Médio. Ela está relacionada com a tentativa de os professores de fazer com que os alunos participem das aulas, tal qual a sua inclusão em práticas excludentes, o que pode ser ratificado pelos seguintes dizeres: “*No Ensino Médio o meu objetivo é tentar fazer que os meninos participem das aulas do que você se preocupar com, vamos dizer assim, com fundamentos, táticas porque o que é mais difícil neles é fazerem eles participarem, eles sabem, já tem um conhecimento mais não querem participar né, então o meu objetivo principal é a participação de todos mesmo*” (P.3) ou na fala do P. 10 que diz:” [...] meu primeiro objetivo quando eu peguei as aulas foi fazer os alunos do Ensino Médio participarem das aulas né, por que no Ensino Médio eles

*têm um desinteresse pela atividade física muito grande. Então o primeiro objetivo foi deles participarem das aulas".*

Para Betti e Zuliani (2002, p. 76), ao final do Ensino Fundamental, os alunos já demonstram uma certa desmotivação em relação à prática de atividade física, isso acontece pelo fato de os adolescentes criarem uma visão mais crítica, não dando tanta importância para a Educação Física, e com isso, “[...] a atividade física, central em suas vidas até 12 ou 13 anos, cede espaços para outros núcleos de interesse (sexualidade, trabalho, vestibular, etc.)”.

Os estudos de Pereira e Moreira (2005) reforçam os relatos dos professores, pois, em uma pesquisa feita com alunos do Ensino Médio nas aulas de educação de uma escola da capital paulista, 46% das aulas não tiveram a participação de todos os alunos, porém o que foi mais significativo nesse estudo é que somente 37,5 % das aulas começavam com a participação efetiva dos alunos, isso porque a maioria ficava sentada na arquibancada. Diante dessa constatação, é preciso que os professores dessa disciplina reflitam por que os alunos não participam das aulas. Chicati (2000) constatou que 30% dos alunos do Ensino Médio ficam abaixo do regular no que tange ao interesse pelas aulas de Educação Física.

O estudo de Pereira e Moreira (2005), a partir da técnica da observação, ainda revela que o desinteresse dos alunos compromete as aulas de Educação Física e, mais grave ainda, que os professores não se mostram incomodados com tal situação, pois nada fazem diante do cenário de ausências e desistências dos alunos. Não foi notada sequer uma tentativa de conscientização dos discentes a fim de estimular os alunos para a prática das atividades ministradas.

Embora os professores tenham como objetivo incluir todos os alunos nas aulas de Educação Física, não é sempre assim que acontece. As aulas, às vezes, são desmotivantes; os professores pouco reflexivos diante da situação. Todo esse cenário é ainda permeado por várias prerrogativas, com embasamento legal inclusive, que permitem aos discentes escapular das aulas. A legislação arcaica respalda a atitude dos alunos, isso porque se eles participarem ou não das aulas de Educação Física isso não lhes acarretará problemas no que tange à sequência no processo da Educação Básica como uma eventual reprovação. Souza Junior e Darido (2009) constataram que os alunos dispensados das aulas recebiam, no diário escolar, apenas um “D”, que correspondia à denominação de “dispensa”, sem



qualquer ônus a eles, e os demais que participavam ordinariamente das aulas recebiam notas de 1 a 10.

Segundo os professores entrevistados para a nossa pesquisa, no momento de uma conversa informal, a falta de reprovação nesta disciplina a torna mais suscetível a esse tipo de comportamento.

Os documentos oficiais que embasam a Educação Física escolar revelam uma preocupação quanto a participação efetiva dos alunos. Por exemplo, as OCNEM (2006, p. 235) indicam que, apesar das influências externas à escola que interferem nas ações pedagógicas, é fundamental “[...] garantir a participação irrestrita de todos em todas as práticas possíveis, independentemente de suas qualificações prévias ou aptidões físicas e desportivas”.

O CBC (2008) também lança olhares sobre essa temática reforçando a necessidade de o professor motivar seus alunos, oferecer atividades que despertem sua curiosidade e desejo a fim de que eles se sintam atraídos para participar de tudo aquilo que lhe for proposto. Para que isso aconteça, o CBC propõe, por exemplo, para o caso de poucos quererem participar de um jogo, estratégias para auxiliar os docentes. Uma delas é convidá-los a observar o jogo e discutir em grupos questionamentos, tais como: quem são os colegas que mais recebem bolas? Por que isso acontece? Quem nunca recebe? Por quê? Qual a movimentação dos alunos na quadra?

Cabe aqui um parêntese, em nenhum plano de aula foi observado que a participação era um dos objetivos dos professores, ou seja, constatamos uma divergência significativa entre o discurso e a prática. Quando analisamos os materiais colhidos por essa pesquisa, a resposta que mais apareceu para a pergunta: “Quais são os objetivos da Educação Física no Ensino Médio?” foi a participação dos alunos, porém, no plano de aula, em momento algum esse tópico foi mencionado.

Não podemos deixar de apresentar uma citação do professor Cortella (2004, p. 116) que faz uma análise da relação entre a falta de interesse dos alunos e os conteúdos (o que veremos a partir da análise da próxima Unidade de Significado) ensinados.

[...] parte substancial do desinteresse (e da indisciplina) encontrada em muito dos nossos alunos pode ser atribuída ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos

trazem para escola. Essas preocupações raramente são conhecidas por nós, educadores; com frequência supomos que qualquer conteúdo, a priori, é válido e deve interessar aos aprendizes, pois afinal foi por nós escolhidos e sabemos o que é bom para eles”.

A Unidade de Significado **Modalidades Coletivas** obteve 31,8 % de convergência entre as respostas. Nesta unidade, observamos que há uma confusão dos entrevistados sobre quais são realmente os objetivos da Educação Física escolar. De acordo com o P4. *“No Ensino Médio a Educação Física é mais voltada para os esportes de competição, então lá (na escola) seria o voleibol, futsal, basquetebol e handebol”*. Já nos dizeres do P9, *“então dos eixos do CBC a gente só trabalha o esporte, ou melhor, a gente foca mais no esporte que é o vôlei, o basquete, o handebol e o voleibol”*. Conforme P20 *“na minha aula a gente trabalha com o esporte, a gente faz durante um período de avaliações, vários testes e depois a gente vai selecionando alguns meninos para a montagem da equipe do colégio”*.

De acordo com alguns estudos, existe a relação intrínseca entre as duas primeiras Unidades de Significado, já que apontam que a falta de participação se dá pela ausência de diversificação de conteúdos e/ou organização deles. Podemos então justificar que o segundo objetivo mais convergente é um dos fatores do desinteresse, da falta de motivação e da não participação dos alunos nas aulas de Educação Física. (CELANTE, 2000; CORREIA, 2011; MOREIRA, PEREIRA, LOPES, 2009; PEREIRA, MOREIRA, 2004; SOUZA, 2008).

Segundo Celante (2000), quando as habilidades e as técnicas específicas das modalidades esportivas coletivas não correspondiam ao modelo competitivo, geravam-se a exclusão e a não participação dos alunos.

Essa Unidade de Significado (Modalidades Coletivas) será discutida de forma mais vertical na terceira questão analisada por este presente trabalho, pois, entendemos que ficaria mais compreensivo o assunto quando forem discutidos os conteúdos da Educação Física escolar.

A terceira Unidade de Significado que mais convergiu (22,7%) faz menção de que a Educação Física no Ensino Médio serve somente para a **Recreação/Lazer** dos alunos. Segundo P1 *“De acordo com o funcionamento da escola, vou te falar o que acontece aqui, a gente faz o que não se deve fazer que é dar a bola [...] não tem um trabalho de formação. É muito de lazer.”*. Para professor P19 *“No Ensino Médio a aula vira uma recreação, você não pode ficar forçando*

*muito, então o objetivo maior é a recreação”* Em concernente o professor P22 nos diz *“A aula no Ensino Médio de Educação Física fica mais para um lazer, mais para recreação”*.

Consideramos diante dos dados computados que nenhuma das três Unidades de Significado que mais convergiram são objetivos da Educação Física escolar. Por mais que o aluno trabalhe no contraturno escolar ou mesmo que esteja focado somente em vestibulares, não podemos abrir mão de ministrar os conteúdos deste componente curricular, e deixar nossas aulas como se fossem um recreio, um intervalo de descanso das outras matérias. “No Ensino Médio, o espaço reservado para as aulas (de Educação Física) sofre uma diminuição de valor em função de uma lógica conteudista, preocupada com exames vestibulares, pois é o momento do adestramento para as definições” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 67).

Não percebemos nos discursos dos professores uma reflexão aprofundada sobre o tema Lazer e Recreação. Consideramos que a Educação Física escolar deve proporcionar ao aluno do Ensino Médio possibilidades de ele vivenciar práticas corporais em momento de lazer, mas é preciso que se dê a ele ferramentas para que se torne um cidadão consciente, autônomo, crítico e emancipado, que ele tenha condição de analisar e discutir conceitos como, por exemplo, a diferença entre um esporte de alto rendimento e o esporte praticado no lazer. Não podemos de modo algum entender o tema Lazer e Recreação como um simples momento de “não fazer nada”.

“As aulas de Educação Física têm a difícil missão de superar a perspectiva de simples hora de lazer ou mera prática esportiva, constituindo-se como um trabalho que tematiza a cultura corporal, encarada como linguagem” (PCENEM +, 2002, p. 146). Para a mudança desse quadro, cabem ao professor de Educação Física interpretar, problematizar, conceituar, partilhar, relacionar, compreender juntos com seus alunos as várias manifestações da cultura corporal de movimento.

De acordo com Darido (2005), o ensino das modalidades esportivas tem sido muito criticado pelos meios acadêmicos a partir da década de 1980, porém a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para outro extremo. O aluno passou a decidir o que fazer nas aulas de Educação Física, e o professor se restringe a entregar a bola e, no máximo, apitar o jogo. Esse modelo de aula, segundo a autora, é o “rola a bola”. Concordamos com a autora que esse modelo

não foi defendido por professores, acadêmicos ou estudiosos e que essa prática do “rolar a bola” é bastante condenável, já que desconsidera a importância da prática pedagógica do professor.

Segundo as OCNEM (2006), ao longo da história da Educação Física diversos papéis foram atribuídos a ela no contexto escolar, tais como: preparação do corpo do aluno para o mercado de trabalho, eugeniação do corpo, formação de atleta, disciplinarização e terapia do corpo. Ainda nos dias atuais, conforme este documento, os alunos do Ensino Médio ainda fazem dessa matéria um momento de relaxamento das tarefas demandadas por outras disciplinas, tempo e espaço de encontro com os colegas, realização das práticas de lazer e o seu momento de ócio.

Bechara (2004), quando discute em sua dissertação a questão da Educação Física como um momento de lazer dos alunos, assegura que este componente curricular funciona como uma “válvula de escape” do cotidiano dos alunos. Não há nada que impeça que a Educação Física seja um momento de vivências lúdicas, o que não deve acontecer é deixar os alunos fazerem o que estão com vontade, simplesmente deixá-los “descansando” no tempo que corresponde à aula de Educação Física.

Para Celante (2000), a Educação Física passou, por muito tempo, sendo considerada uma atividade escolar ao invés de componente curricular obrigatório, fato esse que faz permanecer a preocupação dos professores numa mistura de educação do corpo, aprendizado das modalidades esportivas, promoção da saúde e lazer.

Comungamos com os CBC quando esse documento determina o que seria o lazer para a Educação Física: “[...] o lazer, entendido nesta proposta como uma das finalidades da Educação Física, dimensão fundamental da formação humana passa a ser considerado em todos os Eixos Temáticos”.

Encerrando a análise dessa Unidade Significado, mesmo com o surgimento de tantas propostas de organização curricular para a Educação Física escolar, não podemos aceitar a desorganização e o deixar fazer que tomam conta de muitas ações no cotidiano deste componente curricular, principalmente, no Ensino Médio.

A Unidade de Significado denominada **Saúde** obteve um total de 18,1% das opiniões convergentes. Nessa Unidade de Significado, o objetivo

principal é mostrar para os alunos a importância da atividade física/exercício físico para a saúde. Portanto, por esse motivo, discutiremos com mais propriedade esse tema na questão de número dois, pois os professores também apontam que o desejo deles é que os seus alunos saiam do Ensino Médio conscientes da importância da atividade física.

A última Unidade de Significado encontrada foi a **Continuar a Formação dos Alunos**, que obteve um total de 13,6 % das opiniões convergentes, ou seja, entendemos que a visão aqui é reproduzir o que já foi trabalhado com os alunos em todo Ensino Fundamental, principalmente as modalidades esportivas coletivas. Apesar de o discurso dos professores estarem pautados numa vertente pedagógica voltada para a formação humana, parece-nos que a prática pedagógica da Educação Física não coaduna com os princípios defendidos.

No sentido de formação cidadã do alunado, o CBC (2009, p. 17) orienta para as seguintes diretrizes, como: “corpo concebido na sua totalidade; a qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena; as práticas corporais como linguagem; a ludicidade como essência da vivência corporal; a escolarização como tempo de vivência de direitos; a democracia como fundamento do exercício da cidadania; a ética e a estética como princípios norteadores da formação humana.”

Portanto, podemos considerar que reproduzir os mesmos conteúdos, as mesmas técnicas e os mesmos movimentos ao longo de todo Ensino Médio não se exemplificam como continuação na formação dos alunos. Ainda assim, não temos na Educação Física uma proposta curricular homogênea, a qual nos permitiria afirmar que, por meio de uma sequência lógica de conteúdos, daríamos continuidade na formação do cidadão (aluno), haja vista que é complexo apresentar elementos que justifiquem a presença de determinados saberes escolares.

Nos planos de ensino analisados, os professores P16 e P19 não apresentam, nos seus objetivos, tópico algum relacionado à recreação nas aulas de Educação Física, pelo contrário, os dizeres acabam indo ao encontro da discussão que se faz neste trabalho, cuja temática se caracteriza por demonstrar nos objetivos pautados na emancipação e na autonomia dos alunos. Segundo o plano de ensino do P16, é objetivo da Educação Física escolar é “[...] *apresentar aos alunos práticas corporais não apenas no esporte e ajudá-lo a compreender o corpo como forma de*

*comunicação e expressão de sentimentos, ampliando seus conhecimentos gerais principalmente em relação às potencialidades e limitações físicas do ser humano” e de acordo com o P19 o objetivo da Educação Física na escola é “proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender a conhecer e perceber seu corpo, suas possibilidades e limitações. A fim de superá-las e desenvolvê-las”.*

Não podemos deixar de citar a discrepância que acontece entre os discursos dos professores e os seus respectivos planos de ensino. Constatamos, por meio das idas e vindas às escolas para a coleta de dados, que o CBC já está bastante disseminado no meio escolar, o que pode ser visto nos planos de aulas dos professores, mas não no discurso, o que nos sugere uma falta de compreensão do sentido e do significado da proposta do CBC. O plano de aula apresentado pelos professores está pautado nas diretrizes que gerem a Educação Física no estado de Minas Gerais, enquanto no discurso dos professores encontramos desencontros no que tange aos objetivos. Por exemplo, na fala do P8 temos *“No Ensino Médio a gente prioriza muito essa questão de regras, essa questão de tática, da gente passar para o aluno essa questão de ganhar e perder, a gente entra mais nessa questão de competição é uma parte bem abrangente”*, já no seu plano de ensino consta que o objetivo é desenvolver um trabalho pedagógico na parte teórica e prática na disciplina de Educação Física.

Consideramos que essa divergência ocorre por dois motivos: o primeiro é uma maior fiscalização por parte dos diretores e supervisores no que tange aos planos de ensino, cobrando dos professores as diretrizes indicadas pelas regionais de ensino; e o segundo motivo é que os professores ainda não incorporaram na sua prática pedagógica a proposta curricular do estado, ou seja, eles somente utilizam o material para a feitura do plano de ensino e não o discutem ou estudam criticamente na tentativa de colocá-lo nas suas atividades escolares e no seu discurso.

É sabido que a falta de material para trabalhar, a falta de reconhecimento público e o status, além dos baixos salários, implicam a desmotivação e a falta de interesse do professor em planejar e em executar suas aulas, pois, pelo que se vê, o problema não está na elaboração do planejamento, mas sim, nos discursos que refletem a prática e a ação pedagógica do docente de Educação Física no Ensino Médio.

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012), determinar os objetivos a serem alcançados é o ponto mais importante quando se elabora um plano, desse modo os docentes precisam refletir sobre o que querem alcançar com as propostas de suas aulas. Quando não se têm claras as metas, não se chega a lugar algum.

Portanto, parafraseando os autores, o estabelecimento de metas claras e possíveis para cada aula auxilia os professores a atingir seus propósitos, a observar se os alunos estão ou não aprendendo os conteúdos trabalhados. Além disso, é preciso que se pense nas estratégias para se atingir essas metas, pois elas precisam ser diversificadas para que atinjam a todos os alunos indiscriminadamente. Elas só serão eficientes quando possibilitar, para cada um, uma porta de entrada para o conhecimento. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA 2012).

Correia (2011) sustenta a ideia de que há muita confusão quando se questionam os objetivos e os saberes escolares da Educação Física. A confusão se faz, segundo o autor, entre a especificidade do componente curricular e os objetivos gerais da educação escolar, principalmente quando se relacionam os benefícios do componente com os objetivos mais gerais da escola.

“A Educação Física no primeiro e no segundo graus proclama insistentemente seu papel educativo. mas seus professores não conseguem explicitar claramente os propósitos da disciplina. Quando buscam esta explicitação confundem seus objetivos com as próprias finalidades da educação enquanto um fenômeno amplo, por exemplo: o desenvolvimento integral da personalidade” (BETTI, 1991, p. 70).

Além disso, temos um problema quando se trata de entender quais são os objetivos da Educação Física na escola e os conteúdos nela trabalhados. Alguns professores não conseguem enxergar com clareza o que é objetivo, e o que é conteúdo e acabam misturando elementos como valores, conteúdos, manifestações corporais, práticas de atividades físicas e, até mesmo, recreação.

É um dos objetivos da Educação Física pedagogizar os conteúdos da cultura corporal de movimento os quais devem estar inerentes ao processo de formação de cidadãos críticos, éticos, emancipados e autônomos, aprofundando os conhecimentos deste componente curricular dentro das perspectivas, possibilidades e interfaces que aderem ao Ensino Médio.

Conforme o CBC (2008, p. 44), é objetivo da Educação Física escolar “contribuir para que o aluno conheça, experimente e discuta, criticamente, as implicações fisiológicas, históricas e culturais dessas práticas para que possam agir autonomamente em relação às vivências corporais”.

Para Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 194 e 195), é preciso que os objetivos da Educação Física no Ensino Médio conduzam os alunos “[...] à conquista da autonomia e da emancipação, formando alunos mais conscientes, críticos e capazes de realizar suas próprias sínteses e conclusões acerca das manifestações corporais”.

O que nos causa indignação é que no universo dos professores entrevistados para este trabalho somente um deles relatou que seu objetivo era tornar os alunos pessoas críticas, os dizeres de P15 revelam que *“No Ensino Médio meu objetivo principal é formar uma pessoa crítica, apesar de que há dois anos que eu comecei com teoria na sala de aula, [...] assim o que eu queria no colegial é que eles fossem um pouco mais críticos”*.

Podemos perceber, por meio do discurso do professor, que a formação de uma pessoa crítica perpassa pelo fato de termos aulas teóricas na Educação Física. Obviamente que não podemos descartar os conhecimentos conceituais que estão inerentes a essa disciplina, porém, dentro de uma quadra, em atividades de práticas corporais é terminantemente possível incluir conceitos, valores éticos, estéticos e políticos no cotidiano escolar. O que estamos querendo dizer é que não podemos aprisionar a criticidade do aluno à aula teórica e que aulas práticas oferecem também, mediante condução do professor, possibilidades de introduzir conceitos ao aprendizado dos alunos.

Notamos, na leitura dos documentos oficiais, que essa é uma preocupação diante dos objetivos previstos para Ensino Médio, pois mesmo que a ação pedagógica da Educação Física esteja pautada nos conhecimentos subjacentes à prática e impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar, não podemos abrir mão da dimensão conceitual dos conhecimentos (PCNEM+, 2002).

Rangel e Darido (2005) nos falam que a autonomia dos alunos é altamente facilitada quando eles vivenciam as diferentes práticas da cultura corporal e entendam seu papel na sociedade. Para estimular essa autonomia, cabe ao professor diversificar as possibilidades de os alunos escolherem o time, definirem os



agrupamentos, participarem da construção e adequação de materiais, sugerirem modificações de regras, fazerem discussões sobre táticas e técnicas, ou seja, quando os alunos protagonizam as reflexões e contendas das aulas tudo se torna mais produtivo.

Ainda no que tange à discussão acerca da autonomia dos alunos nas aulas de Educação Física, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 56) dizem que a preocupação do professor deve estar focada na formação que antecede a capacitação dos alunos. Se o objetivo é formar cidadãos críticos, conscientes e autônomos, as aulas deste componente curricular devem permitir a superação do simples ato de ensinar a jogar uma modalidade esportiva. Se o objetivo realmente é formar cidadãos nesses conceitos “[...] as aulas de Educação Física não podem apresentar apenas momentos de descontrações e relaxamento aos alunos dessa fase”.

Mesmo os professores não tendo seus objetivos claramente definidos, Correia (2011) aponta que a Educação Física está no Ensino Médio e isso faz com que seus significados sejam construídos para além das imposições ou das determinações legais. Os seus objetivos devem ser pautados sobre diferentes matrizes e concepções, tendo como requisito explicitá-las, para passar pelo crivo da realidade educacional e dos seus atores envolvidos nesse processo.

Para tanto, Betti e Zuliani (2002, p. 4) nos remetem a ideia de que:

A Educação Física no ensino médio deve propiciar o atendimento de novos interesses, e não reproduzir simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir, às vezes apenas de modo um pouco mais aprofundado, os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino fundamental. No ensino médio a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetiva social atingida pelos adolescentes. Tal dever não implica em perder de vista a finalidade de integrar o aluno na cultura corporal de movimento. Pelo contrário, no Ensino Médio pode-se proporcionar ao aluno o usufruto dessa cultura, por meio das práticas que ele identifique como significativas para si próprio.

Celante (2000), em suas pesquisas, mostra-nos que os objetivos do professores de Educação Física no Ensino Médio eram imprecisos e ambíguos, situados entre os objetivos específicos dos esportes de rendimento num discurso mais genérico emprestado da Pedagogia e da Psicologia.

Para que possamos ter status de componente curricular na escola, sem dependermos de normatizações e legalizações, é necessário que tenhamos objetivos claros, convergentes com as propostas pedagógicas da escola e também com a cultura escolar e discente do meio onde está inserida a instituição de ensino. É evidente que encontrar os objetivos juntamente com a participação dos alunos aumenta as chances de contemplarmos os anseios dos discentes, tornando-os mais participativos e críticos diante dos conteúdos trabalhados e das estratégias utilizadas nas aulas de Educação Física.

Apontamos que, em nenhum momento, seja na fala dos professores ou no plano de ensino, tocou-se no assunto de Educação Física e ENEM, portanto podemos afirmar que ainda não faz parte dos objetivos dos professores conduzir uma reflexão ou ensinar os conteúdos que estão presentes no exame.

Realmente o cenário que nos é suscitado é de total descompasso entre os objetivos da Educação Física no Ensino Médio e a prova do ENEM, se bem que não são ainda tão claros e evidentes quais os objetivos desse componente curricular que devem avaliados nesse exame.

Por conseguinte, na segunda pergunta “**O que você espera que seus alunos aprendam na Educação Física no Ensino Médio?**” constatamos uma certa dificuldade em constituir as Unidades de Significados, haja vista a falta de clareza no que se refere à aprendizagem deste componente curricular no Ensino Médio. Foram construídas seis Unidade de Significados como reveladas no Quadro 6.

Quadro 06: Respostas dos professores sobre o que os alunos aprendem nas aulas de Educação Física

| Professor                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T  | %    |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| Importância do esporte    |   | X | X |   | X |   |   |   | X | X  | X  |    | X  | X  | X  |    |    |    | X  | X  |    | X  | 12 | 54,5 |
| Importância da At. Física |   | X |   | X |   | X | X |   |   |    |    |    |    |    |    | X  | X  |    |    | X  | X  |    | 8  | 36,3 |
| Valores                   |   | X |   |   |   |   |   |   |   |    | X  | X  | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |    | 5  | 22,7 |
| Jogos/ Recreação          |   | X |   |   |   |   | X |   |   |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    | X  | 4  | 18,1 |
| Nada                      | X |   |   |   |   |   |   |   |   | X  |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 3  | 13,6 |
| Outros                    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | X  |    | 2  | 09,0 |

Fonte: Coleta de dados 2013

Nesta pergunta, a Unidade de Significado de maior convergência (54,5%) foi a denominada **Importância do Esporte**, a qual se caracteriza pelos discursos dos professores quando estes nos dizem que, ao deixar a escola, os

alunos do Ensino Médio devem apresentar um conceito da importância do esporte, nas suas diversas dimensões, seja para contemplar, para assistir e para entender os esportes de alto rendimento, seja para praticá-lo nos momentos de lazer durante o decurso do cotidiano da vida.

De acordo com o professor P2, os alunos *“não aprendam somente a jogar, principalmente conhecer o que ele está fazendo, então se ele está praticando um esporte, qualquer que seja ele, ele tem que conhecer esse esporte, os benefícios, os riscos e as consequências desse esporte”* e para o P19 *“Muito difícil essa pergunta por que hoje na realidade até as matérias normais tem essa dificuldade, mas o que a gente espera é a conscientização deles em relação a prática de esporte”* e o P22 *“[...] espera que os alunos aprendam um conceito de esporte para a vida inteira né”*.

Essa constatação vai contra a achada na pesquisa de Celante (2000) que afirma que, de maneira quase exclusiva, os conteúdos ministrados nas escolas por ele pesquisadas eram hegemonicamente o esporte, porém o mais impressionante é que esse esporte era ministrado somente na dimensão procedimental, pautado no simples saber fazer.

Por muitos anos, a Educação Física negou o esporte no contexto escolar, devido à forma como ele era trabalhado ali, porém é preciso rever essa ideia e concordar que o esporte é o principal conteúdo dessa disciplina, ou seja, é papel do professor transmitir, mostrar, criticar, relacionar todo o pluralismo que envolve esse fenômeno em seus diversos momentos.

Corroboramos a ideia de Bracht (2000) quando esse destaca que não podemos excluir o esporte da Educação Física Escolar, mas sim, buscar um novo processo metodológico e pedagógico para abordá-lo. A forma inadequada que ele vem sendo desenvolvido torna premente buscar novas maneiras de ressignificá-lo. Portanto não se trata de abolir o esporte, ou fazê-lo desaparecer das aulas de Educação Física, pelo contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso tratá-lo pedagogicamente (BRACHT, 2000, p.19).

Gonzalez nos fala que *“[...] defendemos a ideia que o esporte entra no espaço de matéria escolar educação física no formato de conteúdo. Isto significa que não é tratado nem como esporte de rendimento, nem como esporte/lazer, nem como*

esporte escolar, mas como esporte conteúdo, fenômeno a ser reconstruído desde o lugar específico do projeto escolar”.

Para que seja possível o desenvolvimento do esporte de uma forma mais complexa, com mais possibilidades e diversidades de ensino, é necessário aplicá-lo com uma visão aberta, agregativa, que trate da realidade, que reconheça as diferenças e que aproxime reconhecendo a unicidade (SANTANA, 2005). O esporte é considerado meio gerador de diversas oportunidades a quem o pratica, transcendendo das resoluções de técnica e táticas e objetivando a formação integral do homem (BALBINO; PAES, 2005).

O que não pode deixar acontecer é a simples reprodução do esporte de rendimento, sem criticá-lo, o que pode tornar as aulas excludentes e que priorizará os mais habilidosos. Desse modo, regride-se todo avanço que a Educação Física obteve em relação a essa emblemática situação.

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 60), “[...] a Educação Física como componente curricular apresenta saberes fundamentados nessa teia culturalmente formada que integra as várias facetas do universo do esporte.” Portanto, quando se pensa na formação do jovem aluno que frequenta o Ensino Médio não podemos transmitir dados, informações descontextualizadas, ou mesmo simplesmente jogar bola, pois formar é conceber, preparar e educar para que esses alunos possam compreender o ser humano que pratica o esporte em sua totalidade e na sua historicidade, sem fragmentações (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

De acordo com Bento (2006), o desporto é um fenômeno polissêmico e uma realidade polimórfica, ou seja, num entendimento plural é o conceito mais agregador e unificador de dimensões biológicas, físicas, filosóficas e culturais.

Esperamos que a importância dos esportes assinalada nos discursos dos professores esteja vinculada a esta maneira de conceituá-lo. Na maioria das vezes o que acontece é a reprodução simplista de movimentos e das mazelas contidas em seu seio. Enfim, se o discurso dos professores estiver posicionado dentro desses moldes, consideramos que o processo ensino-aprendizagem dos alunos está acontecendo de uma maneira profícua, fomentando a criticidade dos alunos perante a importância do fenômeno esportivo.

Essa preocupação se materializa pelo fato de que o esporte moderno é um dos maiores fenômenos do século XX e desse início de século XXI,

arrebanhando multidões em todo o mundo. A paixão do homem pelo esporte faz com que ele se tome uma considerável parte dos seus fazeres cotidianos. Estádios de futebol, clubes, praças públicas, praias e a escola sempre cheios de pessoas vivendo o esporte, seja passiva, seja ativamente. É possível perceber, facilmente, o fascínio que ele desencadeia nas pessoas, repercutindo em todos os espaços que o circundam, como a mídia, por exemplo.

De acordo com Bento (2006, p.9).

Refletir sobre o desporto é refletir sobre o homem, sim, porque é o homem quem pratica o desporto, quem o inventou, quem lhe dá forma e conteúdo. Esses homens que endeusamos em definições e declarações de princípios e direitos, mas que são fracos, cheios de mazelas morais e espirituais marcado pelo estigma das tentações, que ascendem ao sol da virtude saindo da penumbra dos defeitos. Esses homens que nem por isso recusamos e rejeitamos, mas que aceitamos em todas as suas insuficiências, descrevendo-os, modelando-os, cantando-os, pintando-os e esculpindo-os como a criatura mais bela da natureza viva.

Moreira, Simões e Martins (2010) consideram que é missão dos professores de Educação Física, no âmbito do Ensino Médio, buscar a ressignificação do conceito de esporte, pois a escola é o ambiente mais favorável para fomentar esse tipo de estratégia. Após a ressignificação, é necessário a vivência prática desse esporte, tendo como possibilidade a busca da cidadania e da construção da ética humana. Entendemos que esse discurso dos professores contemplam mais do que a dimensão do “saber fazer” nos esportes.

Ao analisar os planos de ensino dos professores, percebemos que eles contemplam as técnicas e as táticas dos esportes coletivos, mas não fazem menção à contextualização do cotidiano no processo ensino-aprendizagem. É interessante ressaltar que a contextualização aparece no discurso, mas no plano de aula não. Esse fato nos inquieta, pois as diretrizes que norteiam os professores na formulação dos planos é o CBC e esse documento nos alerta que, para a efetiva aprendizagem do esporte na escola, se faz necessário contextualizar suas vivências nas práticas de aulas. Não se pode restringir o esporte somente ao ensino e à aprendizagem da técnica.

Os PCNEM+ (2002, p. 151) permitem considerar que, durante o processo de ensino aprendizagem dos esportes, os alunos são submetidos a inúmeras situações de desafios, tais como: variável de lugar, ambiente, material,

adaptação a novos movimentos e a determinadas regras bem como as expressões de sentimentos, inibições e dificuldades. Essas variáveis ajudam a criar condições para o desenvolvimento dos alunos e “[...] mais que nunca, ressalta-se aí o papel do professor no encaminhamento de uma aprendizagem sistemática, consciente e deliberada de valores, fundamental para a formação do cidadão”.

Ainda no que concerne à segunda questão, podemos inferir que, no contexto da primeira Unidade de Significado, um tema que convergiu foi o assunto referente a regras, história e sistema de jogo. De acordo com o P5 o que seus alunos devem aprender com a Educação Física no Ensino Médio é “[...] *no mínimo regras, porque os alunos os alunos chegam no Ensino Médio hoje sem saber, deveriam aprender no ensino fundamental, mas chegam não sabendo nada de regras. Primeiramente a gente trabalha regras, para depois trabalhar sistema tático e situações de jogo*”. O P9 espera que seus alunos “*aprendam novas técnicas, conhecimentos de regras e da história do esporte, porque eles não sabem da história do esporte, meu objetivo é esse, que eles aprendam as regras e a história*”. Segundo o P13 “*eles não querem aprender nada, o que eu tento passar que eu vejo que eles gostam é isso, algumas regras do vôlei, handebol e futsal, então eu espero que eles aprendam regras*”.

Podemos considerar que nesta Unidade de Significado há uma linha tênue no discurso dos professores. Linha essa que nos faz pressupor que a importância do esporte se restringe única e exclusivamente aos conhecimentos de regras, história e sistema táticos.

Apesar de não aparecer no discurso, todos os professores, em seus planos de ensino, destacam o trabalho de conhecimento de regras, história e sistema técnico e tático dos esportes. Provavelmente, os planos foram elaborados seguindo as orientações do CBC que aconselha que, no Ensino Médio, se trabalhe com o aprimoramento tático e técnico das modalidades: handebol, basquetebol, voleibol, futsal, atletismo (corrida e saltos) e peteca.

Conforme esse documento, ao ensinar as regras dos diferentes esportes, o professor pode, de acordo com o interesse do grupo, modificá-las, criando situações-problema que desafiem os alunos para solucioná-los. No que tange ao ensino da história do esporte, nada consta nesse documento para o Ensino Médio, e também não há uma justificativa para a não inclusão do tema neste nível de

escolarização. Além dos temas discutidos acima, o CBC ainda traz algumas possibilidades de trabalhar com o esporte, o que não foi visto nos discursos dos professores, tais como: esporte, lazer e sociedade; esporte consumo e mídia; relação entre esporte, saúde, *dopping* e qualidade de vida.

É consenso que nossos alunos devam aprender conteúdos como a história do esporte, suas regras e seus sistemas táticos e técnicos, porém, a impressão que nos causa é que aprender esses componentes por si só justificaria a presença dos esportes e da Educação Física no contexto escolar. Todavia o que nos inquieta é que ensinar estes assuntos se torne “receita pronta” para mostrar que temos conteúdos para além das aulas práticas. Sem dúvida, esses conteúdos precisam ser trabalhados, mas contextualizados para que o seu estudo faça sentido para os estudantes.

Rangel et.al. (2008, p. 9) dizem que “conhecer o esporte, como foi criado, em quais condições, em que país, época, o que isto representava na época, se e por que fora alterado, o esporte na atualidade, implicações sociais do mesmo, são possibilidades metodológicas”.

Interessante constatar que nenhum dos documentos analisado neste trabalho, que se referem ao Ensino Médio em nível nacional, preocupa-se em colocar em suas propostas os temas acima descritos, ou seja, pode parecer que esse conteúdo já tenha sido trabalhado nos anos anteriores de escolarização, ou então, precisamos avançar no sentido de diversificar as modalidades ensinadas nessa etapa escolar.

Três livros pautados no Ensino Médio: Moreira, Simões e Martins (2010), Nista-Piccolo e Moreira (2012), Palma, Oliveira e Palma (2010) propõem que sejam trabalhados outros esportes não tão presentes na cultura brasileira, quiçá na cultura escolar, por exemplo: badminton, futebol americano, *pakour*, beisebol entre outros. Reforçam os autores que paralelamente à prática, necessário se faz referenciar o contexto histórico e a explicitação de suas regras, porém há de se convir que essas manifestações estão tão distantes do convívio dos alunos que merecem esse olhar. Também em momento algum dessas obras, observamos o ensino de regras, de sistema tático e técnico e da história das modalidades esportivas coletivas (voleibol, handebol, basquetebol e futsal) no ambiente escolar

para o Ensino Médio. Isso nos leva a crer que ainda caminhamos por trilhas distintas no tocante ao que se deve aprender no Ensino Médio em Educação Física.

A segunda Unidade de Significado que mais convergiu nesta questão foi a denominada de **Importância da atividade física**, que obteve 36,3 % das opiniões dos professores. De acordo com o P2 “[...] *que o aluno leve para fora daqui (escola) o hábito da prática de uma atividade desportiva, e é claro a atividade física, a importância da atividade física*”. O p. 4 nos diz que “*eu passo para eles fora as aulas práticas, algumas teorias sobre a importância da atividade física que não seja somente nas aulas de Educação Física, mas fora da escola*”. Segundo o P7 “*Hoje é mais complicado trabalhar com o Ensino Médio, então meu primeiro passo é tentar fazer uma participação mutua de todo mundo dentro das atividades físicas*”.

No início da análise dessa segunda questão, é válido ressaltar que a importância da atividade física também foi bastante vista nos discursos dos professores, nem tanto nos planos de ensino. Esse fato nos mostra uma Educação Física ainda pautada na perspectiva biologicista da área, utilizando-se de referenciais teóricos em busca da aptidão física e do exercício físico. Não negamos esse viés da nossa área de conhecimento, porém é compósito refletir acerca dessa temática no ambiente escolar.

Ainda em relação a esse tema, afirmamos que os PCNEM (2000) adentram fortemente na discussão sobre saúde e aptidão física, reforçando a ideia de que os alunos do Ensino Médio aceitariam bem esses conteúdos. Já os PCNEM + (2002) e as OCNEM (2006) não trazem em seu escopo tal discussão. Obviamente que há momentos em que os textos comentam sobre essa temática, sem que se aprofunde nas discussões.

Faz parte do contexto histórico da Educação Física estar ela associada à aptidão física e à saúde, haja vista o movimento que ficou conhecido como tendência/abordagem higienista, ou Educação Física Higienista, a qual tinha por característica reeducar a sociedade para hábitos saudáveis, com o intuito de amenizar sintomas de doenças e de pestes.

O higienismo vigorou entre os anos de 1889 a 1930. De acordo com Ghiraldelli Jr. (1991), os fatores como urbanização e industrialização provocaram um inchaço nas cidades, ocasionando a criação de bairros operários insalubres, que, conseqüentemente, desencadearam a proliferação de doenças infecciosas o que



causou grandes preocupações na elite dominante. Para solucionar essa questão, tentou-se, por meio dos exercícios físicos, habituar os trabalhadores a costumes higiênicos e saudáveis, desse modo houve a necessidade de sistematiza/organizar os exercícios, conferindo-lhes aspectos organizados e científicos, o que deu origem aos Métodos Ginásticos os quais formaram a base da prática de exercícios físicos. (NEIRA; NUNES, 2006). Os métodos ginásticos foram propostos pelo sueco P.H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess. (DARIDO; SANCHES NETO, 2011).

Essa relação intrínseca entre a ginástica e a aptidão física ainda é vista no CBC, pois, em alguns dos seus eixos temáticos, a ginástica é apresentada como promotora de saúde, especificadamente quando se reitera à ideia dos benefícios que ela causa na promoção da saúde e da qualidade de vida. .O documento chama ainda a atenção para os riscos da atividade física mal orientada na adolescência, reforçando a advertência sobre a eficiente preparação dos professores ao trabalhar esse componente curricular. .

Nos eixos temáticos sugeridos pelo documento supracitado pertinente ao Ensino Médio relacionados com a saúde, há temas como a caminhada, quando se assinalam os benefícios que ela proporciona para a saúde e para a qualidade de vida, evidenciando as alterações que ocorrem no organismo enquanto se pratica essa atividade física. Um outro tema, sugerido pelo CBC, é o balanço calórico, que tem por especificidade a compreensão da relação entre atividade física, dieta, balanço calórico e saúde, visando avaliar a importância da atividade física na prevenção e no tratamento da obesidade.

Os PCN (2000) trazem um questionamento referente às dificuldades da Educação Física no Ensino Médio, pois, como na realidade escolar há turmas absolutamente heterogêneas no que tange aos aspectos motores, cognitivos e afetivos, uma alternativa viável seria o trabalho com a aptidão física e a saúde, isso amenizaria a dificuldade do trabalho e contribuiria para uma vida mais produtiva, criativa e bem sucedida, pois esse componente curricular tem “fabricado” espectadores e não praticantes de atividade física.

Palma, Oliveira e Palma (2010), em sua obra, apresentam como núcleos de estudos, o movimento e a saúde, em que abarca questões como higiene, saúde, qualidade vida e atividade física permanente. Esses autores elencam

conteúdos básicos para esse núcleo de estudo, sendo eles: aptidão física, exercício físico, doenças crônicas degenerativas, hábitos posturais, anatomia do corpo humano, controle alimentar, gasto energético, metabolismo corporal e corpolatria.

Acreditamos que esses conteúdos são importantes e fazem parte do rol de conhecimentos da Educação Física escolar, portanto os professores precisam estar atentos a esses conhecimentos e tematizarem-nos em suas aulas, favorecendo aos alunos entrar em contato com eles. Essa questão suscita uma reflexão: o tema saúde no Ensino Médio não poderia abrir uma brecha para a terceirização da Educação Física escolar?

O jornal *Folha de S. Paulo*, em um artigo no ano de 2010, chegou a afirmar que a “malhação” está na escola. O artigo dizia que as escolas particulares da grande São Paulo adquiriam aparatos para os alunos poderem “malhar” na escola, buscando incentivar a prática de atividade física escolar. Quando pensamos em escolas que não teriam condições de comprar os aparelhos para as aulas, fica a preocupação: como os alunos já fazem academia, eles não precisariam participar das aulas, retornaríamos à arcaica legislação que possibilita as tão nefastas dispensas. Obviamente que, se a escola tiver condições de propiciar ao aluno aulas de musculação de academia na escola e tematizar todas as problemáticas envolvidas nesses exercícios, seria interessante, porém não é regalia das escolas brasileiras tal fato. Portanto, o que se teme é a terceirização da Educação Física escolar por academias de musculação, principalmente para os alunos do Ensino Médio.

A terceira Unidade de Significado que mais convergiu em relação às falas dos professores foi a denominada de **Valores**, com 22,7%. Essa Unidade de Significado tem como característica alguns princípios formadores dos valores humanos. Na fala do P2, o aluno aprenderia “*como conviver com as pessoas*”. Para o P11 os valores seriam “*respeitar as regras e respeitar os companheiros, porque o que a gente vê é muito desrespeito na escola né*”, já, de acordo com o P13, “*Respeito, é isso que a gente tenta passar*”.

No nosso modo de ver, é importante para a Educação Física conscientizar os alunos quanto ao respeito aos colegas, aos professores, aos pais e aos demais seres humanos. Porém, não é função única e exclusiva desse componente curricular pautar sua base de aprendizado no que se refere a valores.

Nos PCN do Ensino Fundamental, quando se trata da questão de conteúdos, há uma preocupação com a dimensão atitudinal contida nos conteúdos a serem ensinados. Segundo Sarabia (2000), os conteúdos de ensino, as atitudes, não constituem uma matéria específica, separada, mas sim, eles são parte integrante de todas as matérias de aprendizagem. Trabalhar as atitudes nas aulas tem como fim “conseguir que a aprendizagem desses conteúdos concretos seja mais produtiva e enriquecedora para o aluno. Isso leva a um funcionamento mais harmônico da aula e relações mais fluidas e satisfatória entre todos os participantes do processo educacional” (SARABIA, 2000, p. 136).

Para Darido e Souza Junior (2007), os conteúdos atitudinais que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física devem privilegiar a valorização do patrimônio escolar; a significância das atividades, dos jogos, das brincadeiras dentro do seu contexto; o respeito aos colegas, aos adversários e aos membros da mesma equipe; o diálogo no lugar da violência; a eliminação dos preconceitos raciais, sexuais e religiosos; a aceitação das diferenças, a não exclusão dos alunos menos habilidosos das atividades propostas; a incorporação uma vida saudável, com a prática de atividade física.

Por não considerarmos uma discussão relevante para área estudada, não discutimos com mais propriedade o ensino dos valores e atitudes referentes à Educação Física escolar. Percebemos, no discurso dos professores, que eles não têm uma clareza dos conceitos que devem ser apreendido pelos alunos do Ensino Médio, transitando ora pela psicologia da educação, ora pela pedagogia, de uma forma abrangente, esquecendo-se, por muitas vezes, da especificidade da área.

Vale ressaltar que a Unidade de Significado **Jogos e Recreação** será discutida na questão de número três, pois acreditamos ser aí o momento mais oportuno, haja vista que consideramos jogos e brincadeiras conteúdos da Educação Física escolar, fato esse que facilitaria a discussão.

A Unidade de Significado intitulada de **Nada** a qual obteve 13,6% das opiniões dos professores, refere-se aos alunos do Ensino Médio que não querem e não aprendem absolutamente nada. Para o P1, *“Na verdade eles não aprendem muita coisa não, o erro nosso vem da Educação básica”*. De acordo com o P10 *“No caso, não tem muito o que aprender”* e o P13 *“Eles não querem aprender nada”*.

A fala desses três professores nos causa indignação, pois percebemos a apatia deles e um enorme descaso diante de sua profissão, a Educação Física, e, principalmente dos alunos. Não descartamos as dificuldades que é ministrar aulas no Ensino Médio, porém não se pode furtar a possibilidade de inserir o aluno nas vivências de práticas corporais. A nosso ver, apesar de ser um tema bastante discutível e questionável, essa problemática já está sendo discutida ao longo de todo o texto, pois a falta de organização curricular, o despreparo dos professores, a falta de uma formação mais sólida reforçam este cenário assinalado.

È possível perceber que há uma dificuldade por parte dos docentes entrevistados em distinguir o que de fato os alunos devem aprender e quais os conteúdos devem ou podem ser ministrados na escola. Tanto que houve uma dificuldade em sistematizar em categorias as Unidades de Significado.

O que o aluno deve aprender está intimamente relacionado com os conteúdos selecionado pelo professor, porém há certas distinções. O que se deve aprender são os conteúdos da cultura corporal de movimento, nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim sendo, os alunos que terminam o Ensino Médio deveriam saber discutir, criticar, relacionar, compreender e discernir as diversas manifestações contidas no movimento humano (dimensão conceitual); saber executar os movimentos que são pertinentes a cada conteúdo apreendido, fundamentos básicos dos esportes, lutas, ginásticas, jogos e dança, seus fundamentos técnicos e táticos (dimensão procedimental); e por fim, mas não menos importante, valorizar o patrimônio dos jogos e brincadeiras; respeitar os companheiros; reconhecer valores éticos; e estimar por ações não preconceituosa no que se refere a gênero, religião, etnia entre outros.

De acordo com Brasil (2009),

O que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. Assim, a idéia é de que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando esses estiverem no papel de espectadores das mesmas. Espera-se, portanto, que os saberes da Educação Física tratados no Ensino Médio possam preparar os jovens para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros.

Conforme os PCNEM + (2002), é cabível ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar e compreender juntamente com alunos as amplas manifestações da cultura corporal, para que se facilite a aprendizagem de competências que levem os jovens a analisar criticamente uma partida de futebol, um espetáculo de dança, uma ocorrência de violência, a ética no esporte, o uso de anabolizante e *dopping*, como também outros conteúdos igualmente necessários para formação do aluno.

Em relação à questão de número três: “**Quais os conteúdos você trabalha nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio?**”, as Unidades de Significado encontradas foram as modalidades esportivas, jogos/recreação, dança, ginástica, caminhada e atletismo, as quais estão apresentadas no Quadro 7.

Quadro 07: Respostas dos professores sobre os conteúdos das aulas de Educação Física para o Ensino Médio

| Professor              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T  | %    |      |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|------|
| Uni. Significa         |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |      |
| Modalidades esportivas | X | X | X | X | X | X | X |   | X | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | 21 | 95,4 |      |
| Jogos/ recreação       |   |   |   |   | X |   | X |   |   |    | X  |    |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |    | X  | X  | 8    | 31,8 |
| Dança                  |   | X |   |   | X |   |   |   |   |    |    |    |    | X  | X  |    |    |    |    |    |    |    |    | 4    | 18,1 |
| Ginástica              |   |   | X |   | X |   |   |   |   |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | X  | 4    | 18,1 |
| Caminhada              | X |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    | X  |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | 3    | 13,6 |

Fonte: Coleta de dados 2013

Foram estabelecidas cinco Unidades de Significado e a que mais convergiu foi a intitulada **Modalidade Esportiva**, que obteve um percentual de 95,4%, ou seja, somente um dos 24 professores não a assinalou como prioritária.

Compõe essa Unidade de Significado as modalidades esportivas coletivas mais disseminadas nos meios escolares, que são: voleibol, handebol, basquetebol e futsal. O P1 nos disse dessa forma: “*A gente trabalha com o futebol, o voleibol e de vez em quando o handebol e o basquetebol*”, já o P4 contribui da seguinte maneira: “*Somente as quatro modalidades esportivas mais praticadas em nosso município que são o futsal, handebol, basquetebol e às vezes o voleibol*”. Conforme o P10, os conteúdos são “*futsal e vôlei, de vez em quando o handebol*”.

Não somente no discurso, mas também no plano de ensino é percebida a relação da Educação Física escolar com as modalidades esportivas. No plano de ensino, os professores esmiúçam um pouco mais os conteúdos que são ministrados nas aulas, como aprofundamento das habilidades técnicas e táticas dos esportes,

jogos e brincadeiras, esporte, mídia e consumo e até mesmo assunto correlato a *dopping*. Inúmeros estudos abarcam a perspectiva de quantificar a relação da Educação Física escolar com as quatro modalidades esportivas. Desde o final da década de 1980 até os dias atuais, frutificam estudos acerca dessa temática, e os dados encontrados são que as quatro principais modalidades são unânimes no contexto escolar.

Detectamos, por meio dos discursos dos professores e de seus planos de ensino, que suas orientações advêm do CBC, pois, os planos de ensino são cópias *ipsis litteris* deste documento: frases, conteúdos e temas idênticos ao proposto no CBC. Isso nos faz refletir: será que realmente a proposta está inserida nas aulas? Ou somente nos planos de ensino?

Este trabalho tem como limitação a não observação das aulas, algo que comprovaria os questionamentos acima descritos, porém arriscamos a dizer que não há essa diversificação dos conteúdos nas aulas, pois, quando analisados os discursos, os professores não conseguem exprimir de maneira clara e contundente a metodologia, o processo de ensino-aprendizagem, a forma de planejamento e outros aportes didáticos que dariam sustentação para aulas com conteúdos para além da simples reprodução das modalidades esportivas.

Podemos perceber uma outra limitação no CBC. O documento composto de quatro eixos temáticos como primeiro deles o esporte. Anterior à apresentação da proposta sistematizada, há um embasamento teórico calcado na discussão acerca da utilização do esporte como mera repetição do esporte de rendimento, suscitando a análise da influência esportivista na Educação Física escolar. O documento apresenta também a concepção do esporte de rendimento, do esporte educacional e do esporte de participação. A crítica recai sobre os temas que permeiam esse eixo temático I, pois o documento elenca somente as modalidades esportivas voleibol, handebol, basquetebol, futsal, atletismo e peteca, ou seja, o CBC não avança no sentido de diversificar as modalidades, permanecendo basicamente no “quarteto fantástico,” deixando de lado importantes modalidades esportivas como: *rugbi*, beisebol, futebol americano, *parkour*, badminton, esportes adaptados, tênis, tênis de mesa entre outras várias manifestações.

De certa forma, o professor de Educação Física segue a proposta do Estado que, a nosso ver, nesse eixo temático, permanece aquém de outras

propostas estatais e de alguns livros didáticos, os quais já avançam no sentido de diversificar os conteúdos esportivos.

Antes de adentrar especificadamente no tema modalidade esportiva coletiva no Ensino Médio, faz-se necessário uma contextualização acerca dos problemas que envolvem toda a discussão do esporte na escola. Conforme Rangel et.al. (2008, p. 165) “[...] a análise da hegemonia dos esportes coletivos, como conteúdo da Educação Física escolar, precisa integrar o currículo, devendo ser confrontada e desafiada”.

Gonzalez e Fensterseifer (2009) nos dizem que a Educação Física estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte a tal ponto de haver confusão entre o que era Educação Física e o que era prática esportiva. O problema apontado pelos autores é que sua prática institucionalizada, no meio escolar, foi de tal magnitude que se tornou uma prática hegemônica, fato esse que acarreta uma série de fatores.

Bracht (2000) suscita alguns mal-entendidos nessa relação esporte/Educação Física. Para tal, o autor elenca alguns equívocos: o primeiro é quem critica o esporte é contra o esporte; o segundo é: tratar criticamente o esporte é ser contra a técnica esportiva; e o terceiro é: tratar o esporte criticamente na escola é abandonar o movimento em favor da reflexão. “O que se criticou e se critica então, é a subordinação inconsciente, não a técnica como tal, mas a finalidade a qual determinada técnica está a serviço.” (BRACHT, 2000, p. 17).

Retomando a ideia principal da discussão, não há nenhuma relevância neste trabalho quando afirmamos que são hegemônicas as modalidades esportivas no currículo da Educação Física escolar. Pereira e Silva (2004) estudaram os conteúdos da Educação Física escolar no Ensino Médio a partir da opinião de 22 professores de 18 instituições no estado do Rio Grande de Sul e constataram que, dos 2.289 conteúdos listados, os esportivos compreendiam 66,9% do total. Num outro estudo, Kravchychyn et.al. (2008) apontam que 68% dos alunos do Ensino Médio colocam o esporte institucionalizado como o único conteúdo.

Segundo Souza (2008), quando os alunos do Ensino Médio foram questionados sobre o que mais gostavam nas aulas de Educação Física as respostas foram predominantemente a prática de alguma modalidade esportiva. O autor constatou que os alunos tinham vivenciado somente as quatro modalidades

esportivas coletivas, o que lhes privou de estabelecer diálogo mais próximo com as demais manifestações da cultura corporal de movimento, não havendo nenhuma aproximação com temas como atletismo ou ginástica, por exemplo.

Celante (2000), ao realizar uma pesquisa em uma escola, constatou que havia uma forte tradição das aulas de Educação Física estar pautada exclusivamente na ótica esportiva, tendo como ênfase as quatro modalidades esportivas coletivas, cujo foco se enquadrava na direção do ensino de habilidades e técnicas específicas dos esportes.

Moreira, Pereira e Lopes (2009) dizem que, no Ensino Médio, o cenário que se desenha é a repetição das aulas de Educação Física por se basearem principalmente nas modalidades esportivas. Corroborando esse quadro, Celante (2000) afirma que os alunos, ao chegarem ao Ensino Médio, repetem os mesmos movimentos, as mesmas habilidades e as mesmas técnicas enfatizados nos outros anos, porém de uma maneira mais livre, já que, no Ensino Médio, as aulas se tornam menos diretivas.

Impolcetto et.al. (2007), ao entrevistar professores com o intento de descobrir a opinião deles sobre a constituição de organização curricular, indicou por meio do discurso de um dos entrevistados que, em relação ao Ensino Médio os conteúdos se repetem, e que esse é certamente um problema a ser enfrentado, pois os docentes têm dificuldades em planejar, organizar e estruturar os conteúdos nas diversas fases etárias.

Para Correia (2011, p. 110), “os professores ainda, traduzem a dimensão do aprofundamento dos saberes escolares em especialização técnica e tática das modalidades esportivas”. Betti e Zuliani (2002, p. 76) apontam para que a Educação Física no Ensino Médio “não reproduza simplesmente o modelo anterior, ou seja, repetir às vezes apenas de modo um pouco mais aprofundado os conteúdos do programa de Educação Física dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental”.

Bechara (2004) nos afirma que um dos problemas detectados é a falta de planejamento das atividades, das manifestações culturais e dos conteúdos da Educação Física a serem oferecidos nas aulas, portanto é muito comum que os conteúdos distribuídos no planejamento sejam baseados nas modalidades esportivas e/ou na proximidade do professor por uma ou outra modalidade esportiva.



Caminhando nessa mesma perspectiva, Celante (2000) confirma que o planejamento da Educação Física para o Ensino Médio é baseado em três modalidades esportivas: voleibol, futsal e basquetebol, durante os três semestres letivos, igualmente no planejamento do Ensino Fundamental.

Cabe aqui um parêntese. Apesar de tecer uma forte crítica sobre a falta de organização de conteúdos e a repetição deles no Ensino Médio, o mais preocupante foi ter encontrado na fala de um dos professores entrevistados: *“Vou te falar a realidade que acontece aqui na escola, a falta de apoio da direção, a gente faz o que não se deve fazer que é dar a bola, os meninos jogam futebol em uma quadra e as meninas jogam handebol na outra quadra”*. (P 1). Celante (2000) já trazia essa preocupação com a Educação Física escolar, pois, na sua pesquisa, encontrou o mesmo problema: os meninos jogando futebol e as meninas handebol; quando o espaço físico não comportava os dois grupos, na metade da aula os meninos jogavam entre si e depois era a vez das meninas.

A segunda Unidade de Significado que mais convergiu foi a denominada **Jogos** que teve 36.3 % das opiniões. Os professores P5, P7, P11, P15, P17, P18, P21 e P22 disseram que, além das modalidades esportivas, trabalham com jogos e recreação no Ensino Médio. É válido ressaltar que nos discursos dos professores não há um aprofundamento no que tange à explicação de quais jogos foram trabalhados, e, também nos planos de ensino disponibilizados não existe essa preocupação em detalhar como e quais modelos de jogos foram ministrados.

A possibilidade da inserção de jogos como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio é bastante interessante, pois, além de diversificar os conteúdos, os alunos poderão participar de forma mais efetiva e crítica, solucionando problemas, formulando regras e aceitando a participação de todos os alunos. Talvez seja essa uma importante ferramenta para conduzir uma turma heterogênea, pois o jogo tem suas características pautadas na participação e na inclusão de alunos menos habilidosos. Somando a isso, ocorre o resgate da cultura de brincadeiras que, no mundo atual, tem caído no esquecimento. A princípio, podemos ter dificuldade em ministrar o conteúdo jogo, pois estaríamos deixando de lado o esporte, mas com um trabalho a longo prazo e a participação efetiva dos alunos, acreditamos que esse conteúdo pode ser bem sucedido no ambiente escolar.

Para Brasil (1998), o jogo é mais flexível em relação às regulamentações, é facilmente adaptado em relação ao espaço, ao material disponível, ao número de participante, entre outros. Os jogos podem ter um caráter competitivo, cooperativo e recreativo, podem acontecer em situações festivas, comemorativas, de confraternização e no cotidiano, como um simples passatempo. Assim podem ser incluídos os jogos regionais, de tabuleiro, de salão, de mesa, de rua e as brincadeiras infantis de um modo geral.

Darido e Souza Junior (2007) apresentam uma ideia de transformação dos jogos, principalmente a queimada, ou seja, uma forma de vivenciar o jogo de diferentes modos. Seja a queimada tradicional perpassando pela queimada sem coveiro, queimada de passes, e a queimada sem limites.

O documento PCNEM + (2002) não faz menção específica sobre o conteúdo jogos, ele faz somente uma alusão ao jogo como parte dos conhecimentos da Educação Física na escola. Já o documento OCNEM (2006) especifica o jogo como tema deste componente curricular, apontando que ele deve ser trabalhado também no Ensino Médio. Para tal, o documento prevê que os jogos carregam em si potenciais lúdicos, pois se referem às transformações culturais. Portanto, “quando se fala em possibilidade de práticas de lazer, em processo criativo na escola ou em relações solidárias e diversidade cultural, os Jogos, como conteúdo, representam a possibilidade da singularidade, do algo descoberto, aquilo que representa a identidade dos grupos” (OCNEM, 2006, p. 229 e 230).

Palma, Oliveira e Palma (2010), em seu livro, têm por intenção a organização de forma sistemática dos conteúdos da Educação Física escolar, no que se refere ao conteúdo jogo. Os autores propõem ser função dessa matéria promover o conhecimento de jogos como integrantes do repertório cultural, estudando e vivenciando as várias manifestações deles em suas diversas formas.

Uma justificativa plausível para o aparecimento dos jogos nos discursos dos professores se remete ao fato de que esse conteúdo é encontrado nos eixos do CBC. De acordo com este documento,

Os jogos e as brincadeiras são ações culturais cuja intencionalidade e curiosidade resultam em um processo lúdico, autônomo, criativo, possibilitando a (re) construção de regras, diferentes modos de lidar com o tempo, lugar, materiais e experiências culturais, isto é, o imaginário. A natureza dos jogos e das brincadeiras não é discriminatória, pois implica o reconhecimento de si e do outro, traz possibilidades de lidar com os limites como desafios, e não como barreiras. Além disso, os jogos e as brincadeiras

possibilitam o uso de diferentes linguagens verbais e não-verbais, o uso do corpo de formas diferentes e conscientes; a organização, ação e avaliação coletivas. (CBC, 2008, p. 40)

Ainda pautado no CBC, o eixo temático jogos tem como conteúdo o conhecimento dos jogos lúdicos, a brincadeira como um espaço de lazer, as implicações do avanço tecnológico e da urbanização no brincar. Um outro conteúdo dentro desse mesmo eixo temático é possibilidade da discussão acerca da diversidade cultural dos jogos e das brincadeiras, vivenciando e relacionando os jogos com a história da humanidade, recriando jogos e brincadeiras no espaço, tempo e materiais. Salientamos que esse documento traz, em seu escopo, a contextualização da capoeira como jogo, suscitando a discussão acerca da possibilidade de ela se enquadrar como jogo, luta, dança ou esporte.

A terceira Unidade de Significado em que mais houve convergência foi a denominada **Dança**, a qual apareceu na fala de quatro professores perfazendo um total de 18,1%, embora não tenha sido esmiuçado por nenhum deles como esse conteúdo seria inserido em suas aulas. O Brasil é o país do multiculturalismo, quando se trata de dança. Temos manifestações de diversos tipos de dança, dependendo da região em que se situa. Isso faz com que pensemos de que forma o professor poderá explorar esse conteúdo em suas aulas. Focar a dança daquela região em que está inserida a escola? Trabalhar danças regionais folclóricas? Rangel e Darido(2010) citam alguns exemplos de dança, as feitas pelos homens primitivos, como a dança da chuva que permitia cair água do céu para que não morressem de fome, sede e calor; a dança do acasalamento com o intuito de acasalamento e procriação; e por fim, os rituais de nascimento e fúnebres.

Como vemos, o conteúdo é vasto, e ele pode ser tratado na escola dentro de vários contextos e com significativos objetivos. Gaspari (2005) nos indicam alguns deles para a dança ser conteúdo da Educação Física escolar: possibilitar a exploração de novos movimentos, por meio da criatividade e da descoberta; viabilizar a educação rítmica, pela gama de gestos motores e também por utilizar a música, a percussão e o canto; trabalhar a expressividade, os sentimentos e as emoções e assim ampliar o vocabulário e o senso perceptivo. Desse modo, trabalhando a exploração de todas essas formas de movimento e vivências, poderemos mostrar a essência da consciência corporal, pois, de acordo com

Nobrega (2005), a consciência corporal é a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade.

Uma atividade que pode ser proposta para a Educação Física no Ensino Médio é a dança em pares, a qual pode possibilitar vivenciar os movimentos da dança em pares, compreendendo a forma de execução e a valorização do outro e dos movimentos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA 2012).

Segundo Palma, Oliveira e Palma (2010, p.156), é objetivo da dança na Educação Física escolar no Ensino Médio "possibilitar a ampliação de conhecimento sobre as formas de expressões rítmico-culturais do movimento, reconhecendo e respeitando as características de cada uma delas, fortalecendo a convivência social".

De acordo com o CBC (2008), o ensino da dança tem que perpassar a forma de expressar a vida, de sonhar e de brincar com o corpo, promovendo o desenvolvimento orgânico, social e cultural. A dança, por meio do movimento corporal, conta histórias, denuncia, anuncia, penetra no tempo e no espaço. A dança instiga a percepção do corpo uns dos outros vivenciando diversos ritmos, melodias e harmonia. Enfim a dança ensina a sentir, a pensar, a agir e a comunicar-se.

A quarta Unidade de Significado que mais convergiu foi a denominada **Ginástica**, a qual obteve 18,1% das opiniões dos professores. Como aconteceu nas outras unidades, os professores não aprofundaram o discurso para elucidar como foi trabalhado o conteúdo ginástica em suas aulas, somente citaram que trabalham esse conteúdos no contexto escolar e nada mais.

De acordo com Darido e Souza Junior (2007), atualmente a ginástica divide-se em varias modalidades ou formas de práticas. Entre elas, a ginástica olímpica artística, a ginástica aeróbica, a ginástica rítmica, a ginástica para todos, a ginástica acrobática, a ginástica de trampolim e outras. Além das supracitadas, temos a ginástica laboral, que consiste em exercícios dentro do local de trabalho, a fim de melhorar a *performance* do trabalhador, diminuindo as licenças médicas e, conseqüentemente, deixando-os mais aptos para o trabalho.

A falta de material e de instalações no estilo olímpico desestimula o professor a ensinar a ginástica na escola, então o que legitima a presença da ginástica como conteúdo da Educação Física escolar é compreendê-la como forma particular de exercitação a qual, com ou sem uso de aparelhos, abre possibilidades

de experiências corporais, sendo enriquecedora da cultura corporal das crianças, por exemplo.

Como podemos ensinar a ginástica na Educação Física escolar? Segundo Venâncio et. al. (2005), na tentativa de buscar a aquisição de novos movimentos e não a *performance* máxima, ela não deve ser seletiva, mas sim, permitir a participação de todos, a criação de movimentos, a exploração da criatividade, a utilização de todos os espaços livres, não somente a quadra, o uso de aparelhos alternativos..

No Ensino Médio, a ginástica tem como possibilidade trabalhar os conteúdos da ginástica geral, ginástica de academia e também da musculação. O professor bem preparado pode apresentar diferentes movimentos como rolamentos, saltos e acrobacias e ainda provocar reflexões acerca da procura excessiva da beleza, do uso de anabolizantes e, conseqüentemente, discutir valores.

A questão de número quatro “**Qual a sua opinião sobre o Enem?**”, teve como meta averiguar as perspectivas que os professores colocam nessa avaliação. Podemos inferir que a maioria das opiniões girava em torno das novas possibilidades criadas pelos programas de governo, que têm como foco o Enem, como apresentado no Quadro 8.

Quadro 08: Respostas dos professores sobre o Enem

| Uni.<br>Significa      | Professor |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | T  | %    |
|------------------------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
|                        | 1         | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |    |      |
| Oportunidade           | X         |   |   | X | X | X | X | X | X |    |    | X  | X  | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | 17 | 77,2 |
| Importante             |           |   | X |   |   | X |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 2  | 9,09 |
| Falta de Credibilidade |           |   |   |   |   |   | X |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  | 4,5  |
| Não Respondeu          |           | X |   |   |   |   |   |   |   | X  | X  |    |    |    | X  |    |    |    |    |    |    |    | 4  | 18,1 |

Fonte: Coleta de dados 2013

A questão de número quatro teve como intento saber as opiniões dos professores sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. O pesquisador esclareceu aos entrevistados que, neste momento a resposta, era referente ao ENEM, de modo geral, sem haver a relação com a Educação Física, visto que as primeiras questões se referiam a esse assunto. Nas respostas, a maior convergência foi a **Oportunidade**, a qual obteve 77,2%. O sentido nas falas dos professores é que o Enem é uma ferramenta que oportuniza os alunos do Ensino Médio adentrarem na universidade pública, como na fala do P7 “*O Enem é muito importante para que*

*nossos alunos das escolas públicas consigam ingressar na faculdade, principalmente os alunos mais carentes que não tem muitas condições de fazer uma faculdade paga e tentar ingressa nas faculdades federais”. E também na do P9 “Acho que ela (a prova) é uma oportunidade, a palavra que eu resumo o Enem é oportunidade, para quem estudou em escola pública é uma boa oportunidade o Enem que o governo fez para nivelar o acesso à universidade”.*

Corroborando esses dois professores, o P12 nos diz: *“Sinceramente eu gosto da ideia assim do Enem, porque dá a oportunidade para eles entrarem na faculdade os meninos da escola pública, porque a gente tem uns meninos muito bons aqui. Eu acho que depois do Enem aumentou a oportunidade para eles entrarem na faculdade”.*

Percebemos, por meio das falas dos professores, que eles entendem ser essa uma maneira criada pelas políticas públicas para facilitar a entrada no Ensino Superior, sendo que, em sua gênese, essa avaliação fora criada como forma de estabelecer números que aferissem a qualidade da educação básica. Portanto, os professores compreendem a função social do exame, mas não tanto a sua função pedagógica.

Com a ênfase dos discursos dos professores se alinhando com a ordem social do Enem, observamos uma correlação com a utilidade do exame para com a seleção de entrada no Ensino Superior. De acordo com Castro e Tiezzi (2005), as boas escolas ofereciam o Ensino Médio como um curso preparatório para os exames de acesso ao Ensino Superior, assim sendo, o vestibular era o grande exame que avaliava o Ensino Médio. Assim a chance de aprovação era grande para a classe média e alta que podia pagar por boas escolas, em detrimento dos alunos oriundos das não tão boas escolas públicas. Por isso concordamos com os professores quando eles defendem a ideia de que o Enem oportuniza que mais estudantes adentrem o Ensino Superior.

Obviamente que, com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), houve um respaldo maior para a entrada dos alunos no Ensino Superior, pois ele tem como perspectiva a utilização dos resultados do Enem para a entrada nas universidades. O aluno que participou do Enem se inscreve no sistema, que calcula sua nota final, já contabilizando os pesos estabelecidos. É preciso salientar que o

SiSU só é válido para as instituições que adotaram as notas do Enem como única forma de seleção.

Em uma pesquisa com professores de Matemática, Sampaio (2012) questionou a opinião deles a respeito do Enem. De dez professores, três assinalaram que a importância da avaliação se encontra na oportunidade de entrada no Ensino Superior por parte do alunado do Ensino Médio. Ao analisar o conteúdo desta pesquisa, observamos que, em linhas gerais, os professores de Matemática têm opiniões mais contundentes e mais politizadas do que os professores de Educação Física, tais como: a constituição da prova, as matrizes de referências, os objetos de estudos e, principalmente, a influência desse exame na constituição dos conteúdos ministrados nas disciplinas escolares.

Não se pode negar a importância deste cenário, principalmente, para os alunos de baixa renda, que possivelmente nunca sonhariam em cursar uma universidade e agora já anseiam por conquistas maiores. Porém dois questionamentos surgem neste momento: qual seria o verdadeiro papel do Ensino Médio na escola? E será que Enem é o exame ideal para tal função?

O primeiro questionamento deixamos para um outro momento, já o segundo merece uma reflexão maior, pois baliza este presente trabalho. Mergulhando neste assunto, temos a opinião de Nilson José Machado (2012, p. A 3) um dos elaboradores das matrizes de referência do Enem, ao jornal *Folha de S. São Paulo* “mesmo quando realizado de modo absolutamente consistente, sem os desvios logísticos e conceituais que têm acompanhado o exame nas últimas realizações, o Enem não foi projetado para ser um processo seletivo. Ele não é adequado para classificações finas, como as que ocorrem nos vestibulares. A prova poderia até ser utilizada como um indicador, entre outros instrumentos, mas nunca como o elemento decisivo para a aprovação”.

Ainda analisando a fundo o raro artigo sobre o Enem do professor da USP anteriormente citado, fazemos uma referência à prova quando Machado (2012) diz que, na transformação da prova de 63 questões para 180, ou seja, 4 provas de 45 questões, uma para cada área, o teste ficou excessivamente longo.

Alguns professores entrevistados comentaram sobre a falta de credibilidade do exame, sobre o vazamento de questões, sobre reaplicações da prova entre outras. Sobre isso Machado (2012, A3) diz que “problemas logísticos

como roubos de provas, quebras de sigilo, inadequações na pré-testagem e nas dimensões dos bancos de itens têm se sucedido, ano a ano, minando a integridade e a credibilidade da prova”.

Podemos considerar, em síntese, que os professores do Ensino Médio veem no Enem uma forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior, fato esse elucidado por Dalri e Meneghel (2009) que, a partir das reformas educacionais propostas no século XX, tentou-se superar a ideia de que o Ensino Médio seria apenas um curso de passagem para o Ensino Superior. Atualmente o que podemos constatar é que, ainda, os alunos, principalmente, os de escolas públicas, utilizam o Ensino Médio como uma ponte para a universidade.

Carneiro (2012, p. 12 e 26) diz que o “impacto político e social do ENEM/Vestibular é notório no seio da sociedade brasileira devido à importância ímpar que ganhou como senha para o ingresso na universidade”.

A segunda Unidade de Significado que mais convergiu foi a intitulada de **Importante**, a qual tem por caracterização o fato de os professores acharem que o Enem é uma forma de avaliar o Ensino Médio e também de eles mesmos serem avaliados. De acordo com o P3 *“a visão que eu tenho de Enem é assim, eu acho interessante, acho uma avaliação interessante”*. E para o P6 *“eu acho que é muito bom, toda avaliação, todo parâmetro avaliativo, seja igual para todos eu acho extremamente válido”*.

Podemos perceber pelas falas dos professores que, diferentemente da maioria dos entrevistados, seus discursos recaem na importância de se ter um parâmetro avaliativo que sirva para a escola e/ou para a prática docente. Consideramos que foi nesse sentido que o Enem surgiu, como uma política externa de avaliação em larga escala e, com o passar dos anos, foram lhe atribuindo funções que muitas vezes não cabiam no contexto de sua formação.

De acordo com Werle (2010 p. 22), a avaliação de larga escala “é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino” As avaliações de larga escala fornecem dados que servem para reflexão de como está o funcionamento acerca da educação no conjunto de sistema. Esse tipo de avaliação delimita aspectos a serem avaliados e os resultados servem somente para o que está sendo avaliado, sem



haver nenhuma possibilidade de correlações ou interpretações distintas (WERLE, 2010).

Zanchet (2007) nos indica que essas avaliações de larga escala se baseiam nos preceitos da Agência Nacional que se orienta pelo Banco Mundial, visando a uma reforma educativa e a uma suposta melhoria da Educação. Para tanto, os processos avaliativos no Brasil servem como dispositivo de controle e de regulação dos sistemas de ensino bem como dos currículos escolares.

Segundo Riticher (2010), por mais que as avaliações institucionais no Brasil pareçam coerentes com as políticas de reformas educacionais e com o designo de melhorar a educação básica, não é isso que acontece, pois, de acordo com a autora, as escolas e os sujeitos que nela atuam acabam sendo responsabilizados pelo baixo rendimento dessas instituições, o que gera um legitimação da exclusão.

“Nessas circunstancias, as avaliações nacionais deixam os professores de ‘pés e mãos amarrados’ e invadem a sala de aula, diferenciando e interferindo no trabalho docente. Essa situação pode ser percebida em todos os níveis de ensino” (ZANCHET, 2007 p. 3).

Na tentativa de reverter o quadro apresentado, Höfling (2001) aponta que se não for incluído efetivamente, no processo de avaliação, a participação dos envolvidos nas esferas das decisões, de planejamento e da execução da política educacional, os resultados somente serão positivos para o programa de política educacional, mas não para a avaliação da política de Educação.

Para finalizar esse tópico, podemos afirmar que o Enem não alcança nenhum dos seus dois objetivos: o de aferir como está o ensino na educação básica, principalmente no Ensino Médio e o de ser o maior vestibular do Brasil, pois, de acordo com Machado (2012, A3), a utilização da forma de correção da prova do Enem ser tornou numa verdadeira loteria, ninguém sabe ao certo quantos pontos vai fazer, cabendo ao aluno somente torcer ou rezar. No que tange à educação básica, o autor ainda complementa dizendo que “o ponto mais notável em todos esses desacertos é a recepção passiva dos resultados do Enem como um tipo legítimo de credenciamento pela maior parte das escolas”.

A questão de número cinco **“Você está ciente que a Educação Física está presente no Enem?”** é uma pergunta direta, cujas respostas deram em

empate, o que denota que ainda não há unanimidade em relação a esta prova na área como mostra o Quadro 9.

Quadro 09: Respostas sobre o conhecimento ou não da área da Educação Física no ENEM.

| Professor      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | T  | %  |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Uni. Significa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T  | %  |
| Sim            | X | X | X | X |   |   |   | X |   |    |    | X  |    |    | X  |    |    | X  | X  |    | X  | X  | 11 | 50 |
| Não            |   |   |   |   | X | X | X |   | X | X  | X  |    | X  | X  |    | X  | X  |    |    | X  |    |    | 11 | 50 |

Fonte: Coleta de dados 2013

É importante frisar que superou nossa expectativa o número de professores que estavam cientes de que a Educação Física fazia parte do escopo do Enem, pois consideramos que esse fato ainda não tinha sido tão divulgado e há poucos trabalhos sistematizados acerca desse assunto.

Apontamos que, por meio das entrevistas e das conversas informais pós-entrevistas, que os professores de Educação Física que não sabiam da entrada deste componente curricular no Enem, se justificavam pelo fato de não terem recebido informações da direção da escola ou da regional de ensino. Obviamente que é função da escola e dos órgãos que a regem transmitir essas informações, porém os professores necessitam estar “atenados” nas mudanças e nas incorrências que acontecem no meio educacional.

O Quadro 10 correspondente à questão de número seis, a qual questionou o seguinte: **“Você sabe quais os conteúdos da área da Educação Física que são cobrados na avaliação do ENEM?”**.

Quadro 10: Respostas dos professores sobre o conhecimento dos conteúdos da Educação Física que são cobrados na avaliação no ENEM.

| Professor      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    | T  | %    |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| Uni. Significa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T  | %    |
| Não            | X | X |   | X | X |   |   | X |   | X  | X  |    | X  | X  |    | X  |    |    | X  | X  | X  | X  | 14 | 63,6 |
| Sim            |   |   | X |   |   | X | X |   | X |    |    | X  |    |    | X  |    | X  | X  |    |    |    |    | 8  | 36,3 |

Fonte: Coleta de dados 2013

A maioria (63,9%) respondeu que não sabia, o que representa um número bastante alto quando se fala da importância que esse novo cenário cria para a Educação Física. Mesmo assim, também nos chamou a atenção que 36,3% disseram que sabiam quais eram os conteúdos da Educação Física presentes no Enem. Apesar do professor P3 não ter visto a prova, ele afirmou que *“acho que teve uma questão de futebol [...] e teve uma dessas que fala da fisiologia do organismo*

[...] e uma da questão de cooperação”. De acordo com o professor P6, ele acredita as questões do Enem versam sobre “*principalmente condicionamento físico, preparo físico, função respiratória e as principais doenças degenerativas, hipertensão e diabetes.*” Para o P7, “*acho que essa parte de biologia, corpo humano e biomecânica. Já para o P9*” *Imagino que deve ter algo relacionado com a educação física e saúde. E finalizando o P17 que diz “deve ser sobre saúde, conhecer o corpo da pessoa, da importância do alongamento”.*

Apesar de o discurso dos professores estar no campo do “achismo”, alguns desses conteúdos estão contidos no escopo das questões da Educação Física no Enem, porém o que nos inquieta é a posicionamento dos professores diante dos conteúdos que eles acreditam que deveriam estar na prova. Todos os discursos versam sobre uma Educação Física biologista, como a fisiologia do exercício, a aptidão física e saúde, nenhuma fala trouxe uma possibilidade de conteúdos acerca de uma reflexão crítica ou sobre uma modalidade esportiva, visto ser esse conteúdo mais trabalhado no Ensino Médio. Não se lembraram também de pontuar uma habilidade utilizada no elemento de um exercício de ginástica, ou ainda algo sobre alguma caracterização cultural das expressões rítmicas.

Como já criticado anteriormente, o objeto de estudo, proposto no documento oficial do Enem 2009, é insuficiente no que concerne à Educação Física. É preciso que ele seja revisto e aprofundado, pois as respostas dadas pelos professores que diziam conhecer os conteúdos avaliados desse componente curricular se mostraram inconsistentes e superficiais. Uma outra discussão que pode ser embasada a partir desse cenário é o local em que a Educação Física está alocada no Enem. Como já foi dito, essa disciplina está contida na área de “Conhecimento das linguagens, códigos e suas tecnologias,” porém podemos dizer que nada contrapõe para ela estar inserida na área de “Ciências da natureza e suas tecnologias”, pois há questões, com veremos a frente, que estão mais relacionadas às ciências biológicas do que realmente com a linguagem corporal. As falas de alguns dos professores pesquisados nos chamaram a para tal fato. Há ainda a possibilidade de defendermos a presença deste componente curricular na área de “Conhecimento das ciências humanas e suas tecnologias”, já que muitas vezes os conteúdos cobrados estão intimamente ligados com o contexto histórico das atividades. Vimos que os professores pontuaram que eles costumam colocar em

seus planejamentos o estudo da história dos esportes, dos jogos, das ginásticas e das danças.

Porém a discussão que se ergue neste momento é em relação à especificidade da área, ou seja, o que somos e quem somos. Pois, como visto na seção anterior, há um aumento interessante nas questões referentes a saúde, fisiologia do exercício e aptidão física. Com o aumento exponencial da procura pelo corpo ideal, - a proliferação das academias de musculação entre outros -, corre-se o risco de que percamos nossa especificidade no que tange a Educação Física no ambiente escolar.

Comungamos da opinião de Fensteiseifer et.al.(2011), quando eles entendem que o campo de conhecimento da Educação Física escolar se pauta em três dimensões diferentes: as possibilidades do se movimentar humano, baseado nas ideias de Kunz (2005); as práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e as estruturas e representações sociais que atravessam o universo as praticas corporais e a educação corporal nesta dimensão da cultura.

A dimensão dos saberes que se refere às possibilidades do se movimentar humano aparece na Educação Física como uma oportunidade da criança alargar o conhecimento do próprio corpo, da capacidade de realizar movimentos, da dimensão encarnada do espaço e do tempo e de ação corporal junto aos outros. Este conhecimento brota na experiência do se movimentar, síntese entre as possibilidades filogenéticas de movimento dos seres humanos e os desafios oportunizados/ colocados pelo contexto cultural.(FENSTEISEIFER et.al. 2011, p. 6)

Não pretendemos neste trabalho somente atribuir valores negativos à dimensão da vertente biológica da Educação Física (Fisiologia, Biomecânica, Exercício Físico), mas o que nos inquieta é o alto valor empregado nesses conhecimentos. Parece que não se dá a mesma importância aos conteúdos referentes à sociologia do esporte, às práticas corporais não sistematizadas, aos esportes adaptados, aos jogos, as ginásticas, as danças e as lutas. Não há uma convergência no discurso dos professores, pois a maioria deles alega ministrar aulas das modalidades esportivas, suas regras e contexto histórico, todavia, se é pra ser inserida no Enem, os conteúdos são condicionamento físico, aptidão física e saúde.

Considera-se que há um descompasso entre o que os professores acreditam ser o conhecimento da Educação Física e o que o documento oficial que embasa o Enem traz em seu escopo.

De acordo com Brasil (2009, p. 111) o objeto de conhecimento da Educação Física é:

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade – performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança, as lutas; os jogos; as brincadeiras.

Portanto, a partir dos dados obtidos por essa pesquisa, podemos considerar que há uma discrepância entre a Educação Física escolar e a proposta de Educação Física nos documentos oficiais do Enem, haja vista que, pelo discurso dos professores, temas como vivência crítica e emancipada do lazer, corpo e expressão artística cultural não são trabalhados com os alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio.

Para que haja uma aproximação entre a Educação Física que está na escola e a Educação Física que está no Enem, é preciso que lance olhares para dentro da escola, pois da forma que se encontra não nos é possível pensar em questões de componente curricular neste exame.

A questão de número sete teve em seu escopo a pergunta “**Qual sua opinião de termos Educação Física no Enem?**”, que gerou quatro Unidades de Significados, as quais têm por característica principal a valorização da área, ou seja, uma oportunidade interessante de ela ganhar status no contexto escolar, como apresentado no Quadro 11.

Quadro 11: Respostas dos professores sobre a Educação Física no ENEM

| Professor           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T | %    |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|------|
| Uni. Significa      |   |   | X | X |   |   |   | X | X |    | X  | X  |    |    | X  |    | X  |    |    |    | X  |    | 9 | 40,9 |
| Valorização da área |   |   | X | X |   |   |   | X | X |    | X  | X  |    |    | X  |    | X  |    |    |    | X  |    | 9 | 40,9 |
| Situação Complexa   | X |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | X  | X  |    | X  | 5 | 22,7 |
| Ótimo               |   |   |   |   |   |   |   | X |   | X  |    | X  |    | X  |    | X  |    |    |    |    |    |    | 5 | 22,7 |
| Interessante        |   |   |   |   | X | X | X |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    | 4 | 18,1 |

Fonte: Coleta de dados 2013

Neste quesito, a maior convergência foi **Valorização da Área**, com 40,9% de respostas enaltecendo a Educação Física perante os alunos e à comunidade escolar, como fala o P4: *“Eu acho importante ter no ENEM Educação Física, como a Educação Física faz parte da grade curricular, então se o Enem engloba todas as disciplinas da grade nada como colocar a importância da Educação Física, é um grande passo para nós.”* Já para o professor P8 *“Eu acho que é uma coisa que tá valorizando muito a nossa área e eu tenho certeza que é uma coisa que vai dar super certo porque os alunos vão ver a Educação Física com outros olhos, então eu considero que é muito bom.”* Para o professor P12, *“Eu acho que tá valorizando a nossa disciplina, acho uma ideia muito legal”*

A partir das impressões do pesquisador e dos discursos dos professores, entendemos o termo “valorização da área” como sinônimo de legitimação, assim como descrito na literatura, pois enaltecer a área seria legitimar os conteúdos e as práticas pedagógicas no contexto escolar.

Como já descrito nesse trabalho, a Educação Física está amparada pela lei de diretrizes e bases da Educação, a qual a resguarda como sendo componente curricular obrigatório quando inserido na proposta pedagógica da escola.

Uma discussão paradigmática é a relação entre a legalidade e a legitimidade a qual incita pesquisadores a se debruçarem acerca desta temática. Todavia, “apesar do reconhecimento legal, há a necessidade de se modificar o enfoque de atuação da Educação Física na formação do aluno, que deverá ser o eixo central de qualquer projeto político-pedagógico, como forma de legitimar o processo ensino-aprendizagem.” (MOTA; SILVA; VENÂNCIO, 2005, p. 59).

Essa busca incessante pela legitimação da Educação Física no contexto escolar deve partir de todos os atores e protagonista da realidade escolar, tendo como norte, principalmente, a utilização de conteúdos e objetivos que deem sentido significado para os alunos.

Rezer e Fensterseifer (2008, p. 321) “enfocam que é preciso considerar que a legitimidade da docência em EF se dá, independentemente do âmbito de intervenção, na medida em que temos o que ensinar, de forma articulada em um contexto específico. Assim sendo, consideramos de extrema importância reclamar a

responsabilidade do entorno que sustenta um processo de intervenção, como meio de ampliar as próprias possibilidades pedagógicas desse processo”.

Os autores reconhecem que o entorno escolar deve ser amplamente discutido, principalmente no projeto político pedagógico, o qual muitas vezes negligência a Educação Física, ou até mesmo, os próprios docentes dessa disciplina, excluindo-os da participando da construção do projeto que eles terão de implantar. É necessário respeitar os aspectos relacionados à sociedade que está ao redor do ambiente escolar, ou seja, a ação dos professores não pode ser unidimensional.

Corroborando a situação anteriormente descrita, as OCNEM (2006) caminham neste mesmo sentido. A legitimação da Educação Física depende diretamente da sua relação com a comunidade escolar, e as preocupações e os enfrentamentos, no que tange às particularidades deste componente curricular na escola, devem ser levados em consideração.

Correia (2011) afirma que, apesar do instrumento legal, a Educação Física ainda não se firmou de maneira consistente no quadro geral da Educação porque ainda convive com dispensas de aulas, evasão de alunos e uma inadequação dos conteúdos.

Palma, Oliveira e Palma (2010) dizem que, muito embora a Educação Física apresente suas próprias particularidades, ela não deve receber um tratamento diferente das demais disciplinas escolares, portanto, de acordo com os autores, a Educação Física deve ser vista como matéria escolar que tem como objetivo o ensino de conhecimentos, sendo o movimento seu precípua referencial.

Moreira, Pereira e Lopes (2009) constatam que a Educação Física na escola se justifica tanto por ter um resguardo legal quanto por ser um componente curricular, dotado de informações, saberes, valores, atitudes, conhecimentos e conteúdos os quais são de suma importância para o processo de formação integral do ser humano participante da sociedade e do ambiente escolar.

Para se assegurar o status e a importância das aulas de Educação Física é necessário lutar pela valorização da disciplina enquanto componente curricular, abandonando, assim, o tratamento que recebe de atividade extra-curricular. A disposição das aulas de Educação Física dentro da grade curricular e do mesmo período das demais disciplinas contribui para este reconhecimento, na medida em que impossibilita o aluno de ser dispensado das aulas, assegurando a democratização do acesso às aulas da disciplina (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2003 p. 150).

Correia (2011) discorre a respeito da legalidade da Educação Física na escola alegando que, partindo da premissa dos seus aspectos legais, torna-se uma questão fundamental tanto para a Pedagogia como para os pesquisadores que estudam currículo, perspectivar uma educação progressista e democrática uma vez que, historicamente, as sociedades não vivenciam de forma ordinária as diferentes manifestações motrizes, discriminando os sujeitos por suas condições étnica, etário, gênero, religião entre outros. Para tanto, torna-se necessário desvelar condicionante que impede a democratização de assuntos referentes ao corpo e ao movimento. “Se esses argumentos efetivamente procedem, talvez devêssemos justificar o ensino de Educação Física para além da legalidade e do senso comum, e, sobretudo, para além do aspecto suporte que o conceito do componente curricular possa oferecer.” (CORREIA, 2011, p. 59).

Até então, uma justificativa pertinente dos professores de Educação Física do Ensino Médio era que essa disciplina não tinha o mesmo reconhecimento das demais, pois ela não estava presente nos vestibulares. Segundo Melo e Ferraz (2007), os professores, sujeitos de sua pesquisa, pontuaram que os alunos valorizariam mais a Educação Física se ela estivesse no escopo dos vestibulares. Comungamos com esses autores, quando concluem que essa cobrança externa é um equívoco, porque a valorização de um componente curricular não depende apenas de avaliações externas.

Souza (2008) também não considera que o simples fato de ter conteúdos de Educação Física nos vestibulares valorizaria este componente curricular na escola, mas que a relação dos conteúdos com as vivências dos alunos é que deixaria essa disciplina mais viva, ativa e pulsante.

Não concordamos que a Educação Física deve ter sua valorização no contexto escolar somente pela entrada no Enem, mas também não podemos negar a importância desse acontecimento para a área, assim sendo, devemos utilizar dessa situação para o crescimento dessa disciplina, participando dos conselhos escolares, reivindicando direitos esquecidos ao longo dos anos como dispensas e a não reprovação, como também organizando os conteúdos por meio de um planejamento participativo com os alunos. Todavia, não se pode pautar todo o planejamento tendo em vista somente o Enem, devemos ir além disso, mesmo porque é muito vago e



insuficiente o objeto de estudo e as competências que regem a Educação Física neste certame.

Essa preocupação se justifica com Foreque (2013) que, em um artigo no jornal *Folha de S. Paulo*, apresentou uma reflexão de Marcos Cordioli na qual aponta que quem atualmente orienta a construção dos currículos é o sistema nacional de avaliação, ou seja, as disciplinas escolares ensinam aquilo que é cobrado nos exames de larga escala, por isso concordamos que a Educação Física deve se preocupar com Enem, mas não pode ficar engessada a esta avaliação, focando somente aquilo que está presente nas questões desta prova.

Ressaltamos que a valorização desse componente curricular parte da quebra de um paradigma, o qual tanto a comunidade escolar como a sociedade em si já incorporaram. O paradigma, que permeia a Educação Física escolar, parece estar culturalmente determinado, pois os professores são vistos ainda como os que somente trabalham as quatro modalidades esportivas e não detêm nenhum outro conhecimento para além dele. O trabalho é árduo, pois desconstruir o concebido requer uma mudança política, cultural, social e filosófica.

A segunda Unidade de Significado que houve mais convergência foi a intitulada de **Situação complexa**, diante do novo cenário traçado para a Educação Física. P1 diz que “*é uma situação complexa porque nós que estamos dando aulas não damos as aulas para o menino ter essa informação para ajudar no Enem*”. Para o P13, a situação é “*difícil porque a gente não trabalha a parte teórica com eles, a gente nem sabe o que podemos estar passando para eles conseguirem*.” Segundo o P19, a situação é complexa porque “*tem que haver uma mudança geral, que a Educação Física tinha que ser cobrado como as outras matérias, como no colégio particular tenho apostila de Educação Física [...] agora se ninguém trabalha e se poucos trabalham o conteúdo aí eu acho que fica difícil*”.

Concordamos com os professores que essa situação se torna complexa a partir do momento em que os educadores não estão cientes de que a Educação Física está no Enem, obviamente que eles têm sua parcela de culpa, mais não se pode deixar de constatar que falta um incentivo, há uma falta de formação continuada que poderia ajudar os professores a entender como funciona a dinâmica de ter a Educação Física inserida na avaliação do Enem.

Concordamos com Nista-Piccolo e Moreira (2012), ao dizerem que os professores de Educação Física, principalmente aqueles que estão no Ensino Médio, sofrem com algumas situações vividas na escola, as quais geram desmotivações diante da impotência docente. Essas situações são elencadas como: aluno sem compromisso com a aprendizagem, infraestrutura inadequada para a prática esportiva, baixos salários, entre outros. Uma outra situação descrita por esses autores é que a escola não se preocupa com esta disciplina, pois o foco está voltado unicamente para aquelas que “cairão” no vestibular.

Com o olhar da escola quase que exclusivamente voltado para os vestibulares e para as disciplinas consideradas mais importantes, como as que versam pela cognição, ocorre um inchaço dos currículos escolares neste âmbito e a Educação Física permanece no ostracismo. Muitas vezes ela é vista como um momento de lazer para “desestressar”, outras vezes, como ela não cabe na grade, é relegada ao contraturno, ou até muitas vezes pior, ela é eliminada, como foi constatado em uma escola da rede particular.

É preciso mudar significativamente o modelo das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Já foi o tempo em que só predominavam as modalidades esportivas e as aulas recreacionais. Muitas foram as publicações de livros e documentos que direcionam o professor para ministrar conteúdos diversificados desse componente curricular. Não é aceitável a fala de que não há conteúdos diferentes daqueles do Ensino Fundamental a serem trabalhados, de que os alunos só aceitam o futebol. Se o professor estiver atento e repensar a sua prática, ele verá que existem muitas possibilidades de trabalhar “diferente” aquilo que os alunos dizem ser “o mesmo”. Embora haja uma série de complicadores que desmotiva o educador - salário baixo, por exemplo, a Educação Física não tem o mesmo status de outras disciplinas, o alunado é complexo, ausência de material -, é preciso que ele reflita que foi essa a profissão que ele escolheu e que seus alunos não podem ser privados de terem contato com toda a gama disponível de práticas corporais sistematizadas ou não. Independentemente de estar no Enem. Não podemos restringir as aulas ao simples “rolar a bola”.

Um fato que merece atenção é pensar que, porque a Educação Física agora é matéria do Enem, os conteúdos deverão ser trabalhados apenas em sala de aula, ou seja, conteúdos conceituais. Como o Enem é elaborado com questões

objetivas, o professor pode cair na armadilha de se focar apenas na teoria, isto nos causa arrepios: perspectivar uma Educação Física meramente teórica, sendo que nossa área de conhecimento está pautada também no movimento humano.

Melo e Ferraz (2007) analisaram a prática pedagógica dos professores de Educação Física e constataram que as aulas eram ministradas no mesmo período das demais, que o habitat natural dessas era a quadra e que eram trabalhadas as modalidades esportivas tradicionais. Quando havia “teoria”, essa era embasada nos conteúdos técnicos das modalidades e da fisiologia do exercício. Não podemos negar a possibilidade de ensinar conteúdos conceituais da Educação Física no Ensino Médio e não restringi-los a somente a regras, história e técnicas das modalidades esportivas, mas não podemos perder a especificidade da área que é o saber fazer.

Nesse sentido, Fensterseifer et.al. (2011) nos dizem que é um desafio pensar numa matriz de referência da Educação Física no Enem, considerando os componentes conceituais, valorativos e técnicos não destacando somente as técnicas específicas, mas sim as dimensões políticas, sociais, morais, culturais, expressivas e estéticas. Assim sendo, mesmo que seja impossível mensurar, numa avaliação de larga escala, as vivências motoras incorporadas pelos alunos, talvez seja possível avaliar os sentidos que a Educação Física produz referentes a seus elementos específicos na vida social e histórica que a disciplina produz na contemporaneidade.

Mesmo não negando o impacto e a valorização que a Educação Física conquistou ao adentrar no Enem, concordamos que os conhecimentos deste componente curricular não cabem por inteiro numa avaliação de larga escala, já que é impossível inferir os conhecimentos que os alunos vivenciam nas aulas de Educação Física. Portanto comungamos com Fensterseifer et.al. (2011) que dizem que

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).

Parafraseando Gonzalez e Fensterseifer (2010), além de termos na Educação Física escolar uma pluralidade de práticas corporais, temos também atrelados a elas os conhecimentos conceituais que são igualmente plurais, os quais juntamente devem ser objeto de estudo deste componente. Dessa forma, os saberes produzidos pelas experiências das vivências corporais não podem ser substituídos por uma reflexão conceitual, do mesmo modo, os conhecimentos produzidos pelas vivências não substituem as ferramentas cognitivas geradas pelos conceitos. Portanto esses saberes se completam e devem ser trabalhados simultaneamente de forma articulada e específica dentro da proposta da educação Física escolar.

Findando essa discussão, o que não podemos é deixar nossas aulas como se fossem um recreio, com os alunos fazendo o que querem e o que não querem. Esse é um momento oportuno para que as mudanças ocorram, pois temos uma discussão e propostas avançadas que abrem um horizonte de conteúdos a serem ensinados na escola e ainda, de quebra, a disciplina ganhou um status ser “matéria do Enem”. Basta ao professor ter pró-atividade e lutar por uma Educação Física coerente e consistente no contexto escolar.

A questão de número oito teve como indagação: **“Você teve acesso às provas/questões de Educação Física no Enem?”**. Para tanto era intento desse questionamento observar se os professores tiveram curiosidade de ver, estudar, compreender quais seriam os conteúdos da Educação Física cobrados nesta avaliação. Chegamos à triste conclusão que isso não ocorreu, como demonstra o Quadro 12.

Quadro 12: Respostas dos professores sobre o acesso às provas/questões de Educação Física no Enem.

| Professor      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T  | %    |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| Uni. Significa |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |
| Não            | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  | X  |    | X  | X  | X  |    | 19 | 86,9 |
| Sim            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    | X  |    |    | X  |    |    |    | X  | 3  | 13,1 |

Fonte: Coleta de dados 2013

Essa questão nos assusta, pois dos 22 professores entrevistados, 19 disseram que não tiveram acesso às provas. Número que, a nosso ver, é extremamente significativo, pois os professores, embora tivessem dito na discussão anterior, ser importante para a valorização da área a sua entrada nessa avaliação, eles demonstraram não ter tido interesse em verificar como essa disciplina vem

sendo cobrada nesse exame. Questionamos: se valorizam a área, por que ainda não se preocuparam em ter acesso às provas para se inteirar do que está sendo cobrado? Ter acesso a esses exames é muito fácil, pois eles ficam disponíveis no *site* do MEC ou no portal do Inep, basta acessá-los.

É interessante frisar que, em relação àqueles que responderam sim, somente o P15 mostrou em seu discurso conhecer as questões e os conteúdos da Educação Física. Os professores P18 e P22, apesar de terem dito que tiveram acesso às provas, não souberam dizer quais seriam os conteúdos que estavam contidos nas questões. A fala do P22 chama bastante atenção, pois ele diz: *“tive acesso sim. Eu tive acesso assim, é previamente, não profundamente.”* Essa fala, no nosso ponto de vista, mostra que, mesmo tendo contato com as provas, não houve uma preocupação em estudar o ali contido para aprofundar e discutir os conteúdos cobrados e, posteriormente, encaminhar ou de repassar aos seus alunos, visando orientá-los quando da sua realização.

Os professores indicam que é importante ter Educação Física no Enem e que isso valoriza a área no contexto escolar, porém não há ações concretas que demonstrem isso. O primeiro passo deveria ser procurar as provas, depois compreender as questões, analisar o porquê de elas estarem ali e, posteriormente, discutir com os alunos a forma que a Educação Física está sendo cobrada no Enem. Se esse descaso persistir, continuaremos marginalizados em relação aos outros componentes curriculares no contexto escolar.

A questão de número nove versou sobre a relação entre a ação pedagógica e o ENEM, grafada da seguinte forma: **“Existe uma preocupação de sua parte em ministrar os conteúdos que estão na prova do Enem nas suas aulas de Educação Física?”**. O Quadro 13 mostra que grande parte dos professores ainda não se preocupa em trabalhar os conteúdos.

Quadro 13: Respostas dos professores sobre ministrar os conteúdos nas aulas que são cobrados no ENEM

| Professor       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | T  | %    |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| Univ. Significa |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |      |
| Não             | X |   | X |   | X | X |   |   |   | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |    | X  | X  | X  |    | X  | 14 | 63,6 |
| Sim             |   | X |   |   |   |   |   | X | X |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | X  |    | 4  | 18,1 |
| Não Respondeu   |   |   |   | X |   |   | X |   |   |    |    |    |    |    |    |    | X  |    |    |    |    |    | 4  | 18,1 |

Fonte: Coleta de Dados 2013

Como os professores não estão afinados com as exigências do ENEM, eles se justificam lançando para a escola a responsabilidade pela não inclusão deles nos conteúdos cobrados pelo exame. De acordo com P1, *“Essa preocupação tem que partir da escola, porque o aluno tendo consciência de que uma pergunta vai passar ele na frente de milhares de pessoas é questão de como você conduzir o processo e esse processo não parte somente do professor de Educação Física, ele tem que partir da direção. Na nossa escola aqui não tem um trabalho voltado para o Enem.”* O P5 fala que *“a partir de agora é lógico que eu vou ministrar, a gente não tem consciência e não é divulgado na escola, não foi divulgado até hoje”*. Para o P12, *“Um professor consciente tem que ter essa preocupação, a gente tem que trabalhar com eles no Ensino Médio, a gente sabe que vai enfrentar uma grande dificuldade com eles, então a gente agora tendo essa consciência cabe nós professores correr atrás agora, olhar a prova né, procurar essas questões porque sinceramente me pegou de surpresa. Talvez foi uma falha nossa, mas da coordenação também.”*

De acordo com o P13 *“Eu não tenho motivação nenhuma, eu tô sem motivação nenhuma, tipo assim, vem do governo né, tem que passar então vamos passar, mas eu vejo que os próprios professores das outras matérias não conseguem, imagine a gente que eles querem sair da sala, as vezes nem para fazerem educação Física, mas só para ficar fora da sala, então eu não sei, isso tem que vir de cima para baixo, se tem que passar a gente trabalha, mas acho que vai ser bem difícil, acho que eles não vão interessar não”*.

Pelo que observamos nas falas dos professores é que não houve por parte da direção da escola a interlocução com os professores para uma explicação ou para a solicitação de que nas aulas sejam ministrados conteúdos que estão englobados no exame. Dois motivos nos levam à reflexão: será que a direção da escola não tinha ciência desse fato? Será que o Enem não é tão importante para as escolas públicas principalmente, como se é veiculado?

É sabido que o governo federal encaminha para as escolas públicas e privadas relatórios pedagógicos e textos teóricos metodológicos referentes ao Enem. Em um desses, o de 2009, ano em que houve grandes e significativas mudanças no Enem, ficava clara a notícia da introdução da Educação Física no Enem, ou seja, em tese, a direção da escola recebeu esse documento e está ciente da inclusão da

Educação Física nesse exame. Portanto, constatamos que, embora a escola tenha tido acesso a essa informação, ela não a repassou a seus professores e tampouco exigiu uma mudança de postura referente aos conteúdos e às aulas no Ensino Médio.

Sampaio (2012), em seus estudos, comprovou que os professores de Matemática tinham plena consciência de que sua disciplina havia se tornado, nas reformas de 2009, uma área de conhecimento avaliada no Enem, e que 45 questões versariam sobre essa disciplina. Ora, de alguma forma esse fato foi transmitido pela escola aos professores, pois Sampaio (2012) afirma que, a partir de então, os conteúdos trabalhados pelos professores são aqueles exigidos nesta avaliação. Ou seja, ainda estamos à mercê do processo educativo, aquém das outras matérias compreendidas no contexto escolar, pois os professores não se preocupam em melhorar suas aulas muito menos a direção escolar em subsidiar essa mudança.

Conforme dito por Nista-Piccolo e Moreira (2012), a falta de motivação é um dos elementos que está mais presente na docência no Ensino Médio, porém não podemos deixar que isso nos leve a ministrar aulas com pouco conteúdo e que elas sirvam somente como um momento de lazer para os alunos. Não se pode descarregar toda a culpa da não preocupação dos professores em ministrar os conhecimentos da Educação Física em suas aulas somente na direção escolar, pois o professor é o responsável primeiro pela sua disciplina e também deve ser comprometido por uma sempre melhora de suas aulas, independente ou não, do apoio da comunidade escolar. Obviamente que, sustentado por uma direção escolar, o trabalho frutifica mais facilmente, mas não podemos utilizar essa “desculpa” para a não preocupação em orientar os alunos sobre os conhecimentos da Educação Física.

Ministrar os conteúdos que são da Educação Física não deve simplesmente ocorrer a partir de uma prova, e sim, da conscientização dos professores de que é sua função, como licenciado, repassar de forma coerente e objetiva os conhecimentos que são aplicados a área da Educação Física. A entrada da Educação Física no Enem serve para auxiliar os professores neste quesito, e não para ser utilizado única e exclusivamente como fonte de uma organização curricular. Mesmo se não estivéssemos no Enem, teríamos que estar comprometidos com aulas prazerosas, diversificadas e inserir o aluno no contexto dos esportes, das lutas, da ginástica, da dança e dos jogos.

Os professores que responderam que desejam trabalhar os conteúdos requisitados pelo Enem nos chamam a atenção por dois motivos: primeiro porque suas respostas nos pareceram um pouco confusas, e depois por eles não conseguirem explicitar o que entendiam ser conteúdos requisitados na prova. O P9 diz o seguinte: *“tem a parte da teórica das aulas, mas vou falar a verdade, a gente nem sabia que caía, mas a gente já trabalha isso, agora vou me preocupar mais em orientá-los já que pode ser uma questão que pode ajudá-los na prova do Enem na minha parte, na educação Física.”* E o P21, ao ser questionado, respondeu *“ah com certeza, com certeza. A gente tenta trabalhar a parte teórica, mas é complicado. É uma batalha muito grande que a gente vai ter que ter”*.

É interessante frisar que, além do peso incorporado à aula teórica, os professores P9 e P21 disseram que se preocupam em ministrar os conteúdos da Educação Física no Enem. Porém, ao analisar a entrevista na íntegra, pudemos constatar que o P9 não tinha consciência que tinha Educação Física no Enem, e que os conteúdos por ele ministrados em aula eram as modalidades esportivas, principalmente o voleibol e o futsal. Já o professor p.21 também trabalha modalidades esportivas e recreação. Ou seja, comprovávamos que, realmente, os professores não sabem a direção que as questões do Enem de Educação Física estão seguindo e se restringem aos conteúdos de modalidades esportivas, pensando que, se dessem somente aulas teóricas alcançariam o objetivo das questões do Enem.

Como já foi visto, não somente regras ou história das modalidades esportivas perfazem as questões do Enem, elas podem ser elaboradas de forma mais ou menos complexa, que exijam ou não tanto conhecimento específico da área. Não podemos pensar que só porque tem aula teórica de algumas modalidades esportivas, ministramos conteúdos da Educação Física avaliados no Enem. Isso nos leva a crer que os professores não conhecem a prova e não dominam o rol de conteúdos que ele pode trabalhar. Ministrar apenas aulas teóricas de algumas modalidades esportivas, certamente, não será o caminho para ajudar os alunos a alcançar bons resultados nesse exame e, muito menos atingir, a valorização e a ascensão da área.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o texto, apresentamos uma série de pensamentos, conceitos e reflexões acerca de temas que envolvem o cenário da Educação Física na escola, principalmente no âmbito do Ensino Médio, visto que este é o recorte escolhido para a elaboração dessa dissertação. Para tanto, fazem-se presentes as considerações finais, as quais terão como viés as particularidades e as singularidades deste componente curricular no cenário escolar.

Para execução desse trabalho não houve dificuldade no que se refere aos tramites burocráticos, tais como: a autorização da superintendência da regional de ensino, a receptividade pelos diretores das escolas e, muito menos, o agendamento das entrevistas com os professores, os quais foram sempre solícitos. Já em relação à literatura acadêmica, houve uma enorme dificuldade em encontrar trabalhos que tiveram como norte estudos referentes a temática Educação Física e o Enem. Apesar da grande produção acadêmica da Educação Física, ao longo desses cinco anos, somente alguns estudiosos se debruçaram nesse assunto.

Ao findar essa pesquisa, chegamos à conclusão de que pouco se avançou no que tange à Educação Física escolar no Ensino Médio. Em qual perspectiva? Na perspectiva de que ainda não temos um planejamento sistematizado que possibilite aos docentes ministrar aulas que abarcam toda a gama de possibilidades inerentes à cultura corporal de movimento, ou seja, não conseguimos enriquecer nossa prática pedagógica para além da simples reprodução de movimentos pautados nas práticas das modalidades esportivas coletivas, discurso esse, já indicado outrora por inúmeras pesquisas.

Indo um pouco mais além, o quadro se torna um pouco mais negativo, quando percebemos que, na maioria dos casos, os meninos, ainda, jogam futebol e as meninas vôlei, fato esse constatado na fala do P1, quando questionado sobre os conteúdos da Educação Física escolar. Dessa forma, julgamos que, embora considemos insuficiente o ensino apenas das quatro modalidades esportivas, diante da realidade geral de trabalhar tão somente futebol e voleibol nas aulas, é um “luxo” quando o aluno pode praticar, também, o basquetebol e o handebol.

O intuito não é criticar a postura do professor que está dentro da escola, pois sabemos que a carreira docente, no Brasil, além de não ser vista com bons olhos pela comunidade de maneira geral, enfrenta muitos desafios. Esses protagonistas vivem correndo de escola para escola; viram-se com horários apertados, salários irrisórios; não têm de plano de carreira; não recebem apoio para realizar cursos de formação continuada. Todos esses fatos corroboram o descaso para com a conjuntura educacional, o que, obviamente, respinga na Educação Física escolar. Porém, acreditamos que o profissional que se licencia para dar aulas sabe, de antemão, que serão muitas as dificuldades que advêm de sua escolha e isso não deve servir de justificativa para que deixe de trabalhar de forma consciente e comprometida.

O cenário encontrado nesse trabalho não é diferente do da maioria das pesquisas feitas na área da Educação Física escolar no Ensino Médio. Deparamo-nos com a falta de clareza dos professores ao elaborarem seus planejamentos, eles não conseguem estabelecer os objetivos que pretendem alcançar, a metodologia e as estratégias de que se instrumentalizarão para chegar às metas, até porque as metas não são claras. Isso, logicamente, terá um reflexo na visão desse profissional diante da disciplina que ele se propôs trabalhar e, evidentemente, na postura do aluno. No nosso ponto de vista, nenhum dos professores entrevistados conseguiu explicitar os objetivos claramente, pois muitas vezes, transitavam entre conceitos educacionais tangentes à Pedagogia e à Psicologia da Educação do que é própria Educação Física.

No tocante ao Enem, o que encontramos foi que os professores, em linhas gerais, têm uma opinião formada quanto à existência dessa avaliação. Muito creditaram a este certame o aumento da possibilidade de os alunos do Ensino Médio ingressarem no Ensino Superior, em virtude, por exemplo, do SiSU, que facilitou aos egressos das escolas públicas pleitear vagas em universidades públicas e privadas. A falta de credibilidade da prova também foi apontada, porém é compreensível que haja algumas falhas tendo em vista a amplitude que esse exame alcança. Em suma, pudemos diagnosticar que os professores, sujeitos desta pesquisa, compreendem a função política do Enem, conhecem e discutem com certa propriedade esse tema, todavia, quando questionados sobre sua função

pedagógica, ou seja, formato da prova, elaboração das questões, áreas de conhecimentos, eles demonstraram desconhecimento..

O que ainda nos deixa inquietos é constar que, embora 50% dos docentes soubessem da inserção da Educação Física no Enem, somente 13,1% procurassem obter as provas para conhecer seus conteúdos. Ou seja, não houve sequer uma preocupação de ver ou observar como esse componente curricular está sendo avaliado neste exame que pode ser considerado como o maior vestibular do Brasil. Essa atitude reflete um descaso, ou uma falta de compromisso desses educadores que, sequer, se dispuseram a buscar compreender ou analisar as questões.

Outra questão que causa perplexidade e suscita reflexão é o fato de 40,9% dos profissionais entrevistados responderem que a entrada da Educação Física no Enem representaria uma valorização para a disciplina no contexto escolar. Será que para a Educação Física ser valorizada é preciso estar no Enem? Ou podemos ganhar status mesmo não estando no escopo dessa prova? Acreditamos que a valorização desse componente curricular perpassa por aulas mais diversificadas, planejamentos participativos, conteúdos que tenham sentido/significado para os alunos, métodos de ensino claro, objetivos concisos e coerentes com a proposta pedagógica da Educação Física e, além de tudo, pela efetiva participação dos professores como mediadores do processo ensino aprendizagem.

Ainda pautados no quesito valorização da Educação Física na escola, os mesmos professores que apontaram para esse caminho parecem estar trilhando outros. Ao serem questionados se existe uma preocupação dos docentes em ministrar conteúdos que estejam no Enem, 81,9% dos professores não responderam ou disseram que não se preocupam, melhor dizendo, precisamos ser valorizados como disciplina, mas nada está sendo feito para isso. Cientes ou não, os professores não se preocupam em trabalhar conteúdos, conceitos, atitudes e valores que possam estar presente no Enem, o que, valorizaria e legitimaria a presença da Educação Física na escola, pois, estando ou não no Enem, temos que redirecionar o quadro deste componente curricular, não podendo tornar nossas aulas momentos de lazer, no sentido mais próximo do descanso ou do “não fazer nada”. Enquanto nossas aulas continuarem sendo excludentes, visando somente ao momento de

descanso das disciplinas mais importantes, não alcançaremos a tão almejada legitimidade, permaneceremos à margem do processo educacional.

Uma das proposições a ser feita refere-se a como são apresentados, nos textos teóricos metodológicos do Enem, os objetos de estudo propostos.. Eles são apresentados de maneira sucinta, sem o devido aprofundamento de certos conteúdos. Eles somente elencam os conteúdos, como: dança, lutas, jogos, esportes e ginásticas, mas não explicitam, verticalmente, como serão avaliados esses itens. Portanto, sugerimos que haja uma revisão deste documento e delimite o quê de cada conteúdo estará incorporado ao rol de questões.

No que se refere às competências e às habilidades propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, julgamos ser necessário que elas evidenciem quais objetivos podem ser alcançados na Educação Física escolar. Como está, parece que serão apresentadas somente questões referentes ao conhecimento do corpo, excluindo as outras maneiras, tais como: conceitualização do jogo, contextualização sócio histórico de alguma modalidade esportiva, interdisciplinaridade com elementos da dança e da ginástica, bem como outras práticas não sistematizadas.

As matrizes de competências e os objetos de estudos, que já foram apresentados neste texto, estão muito aquém das discussões que permeiam o campo da Educação física principalmente nas produções acadêmicas. Para tanto, Fensteiseifer et.al. (2011) propôs uma nova matriz de competência e objetos de estudos (Apêndice I) que, em nosso modo de ver, avança na discussão da inserção da Educação Física no Enem, mostrando que este componente curricular não está pautado somente nos conceitos incipientes apresentados pelos documentos nacionais que sustentam a avaliação.

Não somente no senso comum, mas também no meio acadêmico, as discussões acerca da entrada da Educação Física no Enem ainda é incipiente. Contudo, os professores que estão na escola precisam se preocupar em organizar seus planejamentos para que eles possam preparar melhor os alunos do Ensino Médio, dando-lhes mais subsídios para que eles obtenham êxito nessa avaliação. Entretanto, , não se pode elaborar o planejamento tendo em vista somente o viés da concorrência do vestibular, pois assim corre-se o risco de perdemos a principal característica da Educação Física que é a educação motora, por meio das vivências

das práticas corporais. É preciso ficar atento para, diante desse quadro, não transformar nossas aulas apenas em aprendizagem de conceitos, com aulas meramente teóricas, afastando-as da principal foco deste componente curricular.

Constatamos também que os professores, quando questionados sobre os conteúdos da Educação Física no Enem, trazem à tona um ideal biologicista, pautado na fisiologia, biomecânica e exercício físico e saúde. Entretanto apenas uma questão contempla essa perspectiva assinalada pelos professores, porém é imprescindível que lancemos olhares sobre os paradigmas que permeiam a área. Como já dito anteriormente, a Educação Física está na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mas é válido ressaltar que, nesse caso, estaríamos na contramão das opiniões dos professores. Seria importante que houvesse uma discussão acerca do eixo em deveria ser incluída a área da Educação Física. Para alguns professores, os conteúdos desta disciplina estão mais coerentes com as da área das Ciências Naturais e suas tecnologias. Ao analisar as questões, é claro e evidente que muitas delas não estão no contexto das linguagens, portanto se sugere que vejamos qual a área de concentração mais adequada para Educação Física. O que nos parece é que a Educação Física caiu de “paraquedas” no exame, pois nenhum dos documentos produzidos pelo Inep relacionados ao Enem verticaliza a discussão sobre a Educação Física

Portanto, podemos afirmar o que Medina (1986) afirmou há quase trinta anos, que a Educação Física precisa entrar em crise. Melhor dizendo nas palavras de Fensterseifer (2001, p. 31 e 32) “a palavra de ordem é: a educação física precisa sair da crise, o que certamente não tem um caráter definitivo, mas que pelo menos recoloca provisoriamente os fundamentos que lhe possibilitem sua legitimação enquanto campo do saber, em especial, no espaço escolar.”

Constatamos com o nosso estudo que o impacto do advento da Educação Física no Enem foi mínimo no contexto escolar, pois os professores não conseguem discutir, conceituar ou demonstrar conhecimentos aprofundados diante dessa nova situação. Acentua esse quadro o fato de as superintendências de ensino e de a coordenação da escola aparentarem não estar cientes da importância da inserção dessa disciplina nesse exame, que pode ser considerado hoje o maior vestibular do País, o que dificulta os professores a ter acesso às provas, a estudá-las e a introduzir conteúdos, nas suas aulas, avaliados nesse exame..

Percebemos que esse cenário se intensifica pelos moldes como aconteceu a implantação da Educação Física no Enem, pois foi uma ordem “de cima para baixo”, já que parece não ter havido uma discussão com os professores universitários e da educação básica acerca de como elaborar essa proposta. Afirmamos que foi uma implantação e não uma implementação.

Não é necessário nenhum truque de mágica para que possamos modificar os caminhos da Educação Física na escola, mas é preciso muito trabalho, apoio governamental no que tange a políticas de formação continuada e à melhoria nas condições de trabalho, material e aumento de salários. É importante ter consciência dos saberes inerentes a este componente curricular na escola e procurar organizar conteúdos que fazem sentido aos alunos e que estejam de acordo com o campo de conhecimento da Educação Física.

Na tentativa de respondermos se os objetivos desse trabalho foram alcançados, inferimos que os conteúdos da Educação Física na escola não estão alinhados com os que estão presentes no Enem. Consideramos importante e necessária a presença da Educação Física neste certame, porém muita coisa ainda precisa ser pensada e feita.. É preciso refletir sobre a formação dos professores. Esse profissional precisa receber uma formação mais sólida e consistente que lhe confira ter contato com as mais recentes produções acadêmicas-científicas desta área de conhecimento.É preciso investir na ampliação da sua visão da disciplina a que se propõe trabalhar para que amenizar o descompasso encontrado por essa pesquisa. Por fim, a Educação Física permanece entre o “não mais” e o “ainda não”.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. (Org.). **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003

ALLESSANDRINI, C.D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educativo. IN: PERRENOUD, P. et.al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. **A Educação Física no Ensino Médio: relevante ou irrelevante?** Instituto Catarinense de Pós-graduação, v. 1, n.1, 2008. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-02.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70. 1977

BALBINO, H. F; PAES, R.R; **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

BECHARA, E. C. **Educação Física escolar: proposta para formação de líderes comunitários para alunos de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio**. 2004. 137f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004

BENTO, J.O; TANI, G. PERTENSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. 1. ed – Rio de Janeiro: Guanabara koogan. 2006

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. 184 p.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73 – 81, 2002.

BETTI, 1994

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, Ano VI, n. 12, p. 9-14, 2000

BRANDL, C. E. H. A nova política para o ensino médio: um estudo da Educação Física a partir das novas diretrizes e dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 24, n.3, p. 71-86, maio 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

\_\_\_\_\_. 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, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**, 3º e 4º ciclos, v. 7, Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Bases Legais**, v. 7, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Brasília, DF, 2006

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Brasília, DF, 2007

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Textos Teóricos e Metodológicos do Enem**. Brasília, DF, 2009

Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular CBC de Educação Física**. Belo Horizonte, 2009

CARNEIRO, M. A.. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CARREIRO, E. A. Lutas. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CASTRO, C.M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113 – 124, 2008

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/Sumario.html>>. Acesso em: 13 jan. 2014

CASTRO, M.H.G. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. vol.14 n.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-8839200000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8839200000100014)> Acesso em 15 Jan. 2014.

CELANTE, A. **Educação Física no Ensino Médio: uma experiência de intervenção na perspectiva da cultura corporal**. 2000. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação



Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COLL, C. Et.al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio**: questões impertinentes. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura 2011

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2004

DALRI, V. R.; MENEGHEL, S. M. **Caminhos percorridos pelo Ensino Médio**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. PUC, 2009.

DARIDO, S. C. et.al. Educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1 , p.17-32, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 292 p.

DARIDO, S. C: Os conteúdos da educação física na escola. In\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p.64-79.

DARIDO, S. C; SANCHES NETO, L. O Contexto da educação física na escola. In\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-24.

DARIDO, S.C; SOUZA JUNIOR, O M. Para **ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Campinas. Papirus, 2007..349 p.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, set./out./nov./dez. 2003

DOMINGUES, J.J; TOSCHI, N.S; OLIVEIRA, J.F. A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.**Textos Teóricos e Metodológicos**. ENEM 2009. Brasília: INEP, 2009, p.17-23.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): **Eixos Cognitivos do ENEM**. Brasília, Brasília, DF, 2007.

FEITOSA, W. M. N. et.al. Aulas de Educação Física no ensino médio da rede pública estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativo? **Revista Brasileira de Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109. 1trim. 2011

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Unijuí, 2001.

FENSTERSEIFER, P. E. et.al. Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanço e desafios. In: **CICLO DE SIMPÓSIOS: AVALIAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DEBATE**, 1.,. INEP-MEC, 21-23 nov. 2011.

FERRAZ, O. L.; Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1, p. 77-83., 2001 Suplemento.

FERREIRA, H. S. **A utilização das lutas como conteúdos nas aulas de educação física**. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd130/lutas-como-conteudo-das-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 10 de jun. 2013.

FERREIRA, 2009

FERNANDEZ, 2009

FOLHA DE S. PAULO. **Escola leva malhação para educação física**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2803201015.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014

\_\_\_\_\_. . **Mec quer unir matérias em áreas temáticas**. Cotidiano. Maio de 2009

FOREQUE, F. **Falta referência nacional para currículos nas escolas**. Folha de S. Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321248-falta-referencia-nacional-para-curriculo-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 18 jan.2014

GASPARI, T.C; Dança. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 199-226.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagógica crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

GIORGIO, A. **A psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Belo Horizonte: Interlivros. 1978

GOMES DE SOUZA, A.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29 – 36, 2008.

GOMES, C. F.; COFFANI, M. C. R. da S. A Educação Física no Ensino Médio noturno: reflexões sobre sua gramática corporal. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas I**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

GONSALVES, E.P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4 ed., rev. e ampl., Campinas: Alínea, 2007.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o —não maisll e o —ainda nãooll: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o —não maisll e o —ainda nãooll: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 10 – 21, mar. 2010.

GRAMONELLI, L. C.; NEIRA, M.G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus atores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126. Out/dez. 2009

GUIMARÃES, S.S.M. et. al. Educação Física no ensino médio e as discussões sobre meio ambiente: um encontro necessário. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 157-172, maio 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IMPOLCETTO, F.M. et.al. Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e esportes**. v. 6, n.1, p. 89-109, 2007.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008.

KRAWCZYK, N.A. A escola media: uma espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169 – 202, nov. 2003

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

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4° Ed. São Paulo: Atlas 2001

LIMA, L.C.A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.92, n. 231, p. 268-284, maio/ago 2011.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. **Educação Física no Ensino Médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos**. Efdportes, Buenos Aires, ano 09, n.66, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2014

MACEDO, Lino. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. In: **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** Textos Teóricos metodológicos 2009. Brasília, DF, 2009.

MACHADO, N. M. L. **A escola ideal:** como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MACHADO, N.J. **A loteria do Enem.** Folha de S. Paulo (2012). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/20427-a-loteria-enem.shtml>. Acesso em: 20 de jan. 2014

MARTINELLI, C. R.; MERIDA, M.; RODRIGUES, G. M.; GRILLO, D. E.; SOUZA, J. X. de. Educação Física no Ensino Médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V; **A pesquisa qualitativa em psicologia:** fundamentos e recursos básicos. São Paulo: PUC, 1989

MARTINS, A.M. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p. 67-87, mar./2000

MATTHIESEN, S.Q. et.al. Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 129-139, 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente":** bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1987

MELO, R; FERRAZ, O. L. O novo e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.2, p 86-96, abr./jun. 2007

MENEZES, R.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. especial, p. 99 – 107, 2006.

.

MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; RINALDI, I. P. B. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3 p.621-630, jul./set. 2009.

MORAES, A. C. **Educação Física.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/05Educacao\\_Fisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/05Educacao_Fisica.pdf). Acesso: 20 jan. 2014. .

MOREIRA, E.C., PEREIRA, R.S., LOPES, T.C. Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V.L. (Org.). **O que e como ensinar Educação Física na escola.** Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V. L. **O que e como ensinar Educação Física na escola.** Várzea Paulista, Fontoura, 2009.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento.** v. 13, n.4, p. 107-114, 2005.

MOREIRA, W.W. et.al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender a viver. IN: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas: Papirus, 2006

MOREIRA, W.W., SIMÕES, R. MARTINS, I.C. **Aulas de Educação Física no ensino médio.** Campinas: Papirus, 2010

MOTA E SILVA, E.V; VENÂNCIO, L. Aspectos Legais da Educação Física e Integração a proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A: **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 51-63.

NEGRINE, A. Instrumentos de coletas de informação na pesquisa qualitativa, In: MOLINA NETO, V; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/sulina, 1999. p. 61-93.

NEIRA, M.G. **Educação Física: desenvolvendo competências.** São Paulo: Phorte editora, 2009

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas.** São Paulo: Phorte, 2006.

NEUBAUER, R. et.al. Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhorias práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 92, n.230, p.11-33, jan./abr. 2011.

NISTA-PICCOLO, V.L.; MOREIRA, W.W. **Esporte para a vida no ensino médio.** São Paulo: Cortez, 2012

NÓBREGA, T.P. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** 2ª Edição – Natal, EDUFRN Editora da UFRN, 2005. 112 p.

O ESTADO DE S. PAULO. **Enem vaza e ministério anuncia cancelamento do exame.** O estado de S.Paulo. 01 out. 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. **Educação Física no Ensino Médio – período noturno: um estudo participante.** 1999. 210f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, A. C. S.; RAMOS, G. N. S. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz,** Rio Claro, v.14, n.3, p. 252-259, jul./set. 2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Londrina: Eduel, 2010.

PEREIRA, C. WEINBERG, M. BETTI, R. Vai mudar tudo, menos o mérito. **Revista Veja**. Ed. Especial Vestibular. 2009

PEREIRA, F.M., SILVA, F.A.: Sobre os conteúdos da Educação Física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.15, n.2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

PEREIRA, R.S.; MOREIRA, E.C. A participação dos alunos do Ensino Médio em aulas de Educação Física: algumas considerações. **Revista de Educação Física**, Maringá, v.16, n.2, p. 121-127, 2 sem. 2005.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

RANGEL, I.C.A. et.al. Educação Física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.2, p. 156-167, abr./jun. 2008.

RANGEL, I.C.A.; DARIDO, S. C; **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2010.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P.E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade.. **Pensar a Prática**. v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RITICHER. L. M.. As configurações da avaliação em larga escola no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE,10., **Anais...** Uberlândia. Uberlândia ,2010.

RODRIGUES, A.T.; Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.

SAMPAIO, E. M. R. **O exame nacional do ensino médio (Enem) nas escolas de Campo Grande/MS**: A influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SANTANA, W. C. de. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-22.

SARABIA,B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. Et.al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SCHONARDIE FILHO, L. **Educação Física na 1ª série do Ensino Médio**: uma prática por compromisso. 2001.183f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SILVA FILHO, A. S. **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, 2010.

SILVA, C. L. Nas entrelinhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Educação Física/ Ensino Médio. **Pro-Posições**. Campinas, v 14, n. 2, maio/ago. 2003.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, R. da; MACIEL, P. B. Características da Educação Física do Ensino Médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.247-256, abr../jun. 2009.

SOARES, C. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. 117 p.

SOUZA JUNIOR, O.M.; DARIDO, S.C.; Influencia da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, set/dez 2003

SOUZA JUNIOR, O. M. et.al. Educação Física no Enem: análise das questões a luz dos pcn(s). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER, **2.**,; 2012.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. As questões de Educação Física no Enem: um divisor de águas ou apenas mais um aspecto? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, 7., e SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 12., **Anais...** 2011, Rio Claro. Motriz, Rio Claro, v.17, n.1 (Supl.1), S1-S523, jan../ mar. 2011.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S.C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da acarcaia legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n.2, p.1-12, maio/ago. 2009.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; FERREIRA, S. D. A Educação Física frente ao novo Exame Nacional do Ensino Médio. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: AS LUTAS NO CONTEXTO DA MOTRICIDADE, 4. / SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: 15 ANOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSCAR, 3. / SHOTO WORKSHOP, 5., **Anais...**, São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009. CD ROM.

SOUZA, A. G. de; FREIRE, E. dos S. Planejamento Participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 29 – 36, 2008.

SOUZA, A. S. **Educação Física no Ensino Médio**: representações dos alunos. 2008. 146f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOARES, ET AL 1992

SOUZA JUNIOR DARIDO 2003

TAQUES, M. J.; HONORATO, I. C. R. Educação Física: representações dos professores aplicados aos saberes no cotidiano escolar para o Ensino Médio. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – CONPEF,4.,Anais... 2009, Londrina. Londrina: UEL, 2009. Online.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V.L; O quê ensinar nas aulas de Educação Física. In: MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V.L. (Org.). **O que e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

VENÂNCIO, L; CARREIRO, E. A; Ginástica. In: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A: **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 227-243.

WERLE, F.O.C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F.O.C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010

ZANCHET, B. M. B. Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 7, n. 1, p. 55-69, jan./abr. 2007.

ZIBAS, D.M.L. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, v. 28, n.1, p. 24-37, jan./abr.2005.



## **ANEXOS**



**Universidade Federal  
do Triângulo Mineiro**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

**Instrumento de coleta**

Parte Geral:

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de Atuação: \_\_\_\_\_

Pós Graduação/ Área: \_\_\_\_\_

Nº de escola/ Nº de Cargos: \_\_\_\_\_

Situação: \_\_\_\_\_

Parte Específica:

Questão 1: Quais são os objetivos da Educação Física no Ensino Médio?

Questão 2: O que você espera que seus alunos aprendam na Educação Física no Ensino Médio?

Questão 3: Quais os conteúdos você trabalha nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio?

Questão 4: Qual a sua opinião sobre o Enem?

Questão 5: Você está ciente que a Educação Física está presente no Enem?

Questão 6: Você sabe quais os conteúdos da área da Educação Física que são cobrados na avaliação do ENEM?”

Questão 7: Qual sua opinião de termos Educação Física no Enem?

Questão 8: Você teve acesso às provas/questões de Educação Física no Enem?

Questão 9: Existe uma preocupação de sua parte em ministrar os conteúdos que estão na prova do Enem nas suas aulas de Educação Física?



**Universidade Federal  
do Triângulo Mineiro**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

1. Você foi convidado/selecionado pelo pesquisador e sua participação não é obrigatória.
  - a) O objetivo deste estudo é verificar se os conteúdos da Educação Física escolar contidos nas questões deste componente curricular no Exame Nacional do Ensino Médio está presente nas aulas.
  - b) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário, com questões específicas, acerca de suas práticas de exercícios físicos.
2. A pesquisa será feita pelo estudante de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi, matriculado sob o nº 20126306 e RG- MG 12081491
3. O sujeito voluntário da pesquisa terá garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos, inclusive a respeito da inclusão em grupo controle ou placebo quando for o caso.

4. O sujeito voluntário da pesquisa terá liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- a) “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
  - b) “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”
5. Garantimos ao sujeito voluntário da pesquisa sigilo e privacidade de suas informações pessoais. E deixamos claro que os dados coletados e resultados da pesquisa serão utilizados para fins acadêmicos.
- a) “As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.”
  - b) “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.” Em nenhum momento, o nome do entrevistado será divulgado. Também não divulgaremos nenhuma informação que possa comprometer a preservação da identidade do entrevistado.
6. Você receberá uma cópia deste termo, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Flavio Henrique Lara da Silveira Zaghi

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Uberaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Assinatura do sujeito da pesquisa



## Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física  
Departamento de Ciências do Esporte

### **Indicadores**

#### **Questão 1: Quais são os objetivos da Educação Física no Ensino Médio?**

P 1- Lazer

- Dar a bola
- Futebol
- Handebol
- Voleibol

P2 - Desmistificar a E.F. esportivista

- Continuar a formação dos alunos

P3: Participação dos alunos

P4 – Competição

- Voleibol
- Basquetebol
- Futsal
- Handebol
- Recreação

P5 - Aprofundar na parte esportiva

- *Dopping*
- Hidratação

- Vestuário

P6: -Melhoria da postura

- ganho de condicionamento físico
- potência muscular

P7: Inclusão

- socialização
- importância da atividade física
- esporte
- importância da violência

P8: Competição

- tática
- Regras

P9:Esporte

- Vôlei
- Basquete
- Handebol
- Futsal

P10: Inclusão

- Trabalho em Grupo

P11: Inclusão

- Participação dos alunos
- Socialização

P12: Aperfeiçoamento

- Aprofundamento
- Aprimoramento

P13: Fazer com que os meninos se movimentem (Participação)

P14: Tentar passar aulas de Educação Física (Participação)

P15: Críticidade

P16: Técnica (esportes coletivos)

- tática
- Ginástica

P17: Recreação

P18: Socialização

- cooperação
- aprendizagem do deporte
- desenvolvimento motor
- regras

P19: Recreação

Fazer atividades

P20: Esporte

- Formar equipe

P21: Condicionamento Físico

- Saúde.
- importância da E.F.

P22: Lazer

- recreação



**Questão 2: O que você espera que seus alunos aprendam na Educação Física no Ensino Médio?**

P1: Muita coisa não

P2 – Não só jogar

- Conhecer o esporte ( benefícios, riscos e consequências)
- Convivência com as pessoas
- Atividade física
- Recreação
- Esporte para a vida
- Saber praticá-lo
- Importância da atividade física
- Importância de se movimentar

P3: Esporte para vida

- Esporte para o lazer

P4: Atividade física como hábito

- Importância da atividade física

P5: Regras

- Táticas
- Situações de jogo

P6: -Melhoria da postura

- ganho de condicionamento físico
- potência muscular

P7: Complicado

- Participação
- Atividades físicas
- Jogos Lúdicos

- Atividades didáticas
- Jogos de Memorização
- leitura

P8: Conhecimento Amplo

P9: Regras

- História dos esportes
- Técnicas

P10: Nada

- Esporte para o Lazer

P11: Regras

- Valores
- Respeito

P12: Cidadãos Críticos

- Atuantes

P13: Nada

- regras
- Respeito

P14: A importância do esporte

P15: Jogos

- Esportes
- Participação
- Eixos do CBC

P16: Coordenação

- Lateralidade

- caminhada

P17: Gostar do corpo

- saúde

P18: Buscar uma maturação homogênea

- respeitando a individualidade

P19: Conscientização à prática de esporte

P20: -técnica (futsal)

-Tática do futsal

-Parte motora

- Desenvolvimento motor

- Condicionamento

P21: limites do corpo

- Lidar em grupo

- Competitividade

P22: Esporte para a vida

- Recreação

**Questão 3: Quais os conteúdos você trabalha nas aulas de Educação Física para o Ensino Médio?**

P1: - Futebol

- Caminhada

- vôlei

- Handebol

- Basquetebol

P2 – Esporte

- Diversificar os conteúdos

- Dança

P3: - Diversificar os conteúdos

- Vôlei,
- Futsal,
- Handebol,
- ginástica
- capoeira (teórica)

P4 – Futsal

- Handebol
- Voleibol
- Basquetebol

P5: Esporte

- Dança
- ginástica
- jogos e brincadeira

P6: Táticas

- Futsal
- Handebol
- Voleibol
- Basquetebol

P7: Atividades esportivas

- atletismo
- xadrez
- dama
- atividades lúdicas
- Futsal
- Handebol
- Voleibol

- Basquetebol
- Atividades lúdicas

P8: Valores

- Respeito
- Regras
- dinamismo

P9: Vôlei

Futsal

P10: Vôlei

- Futsal
- Handebol

P11: Futsal

-jogos e brincadeiras

P12: Handebol

voleibol

P13: Esportes

Futebol

Caminhada

P14: Handebol

Voleibol

Futsal

Dança

P15: Dança

- Vôlei
- Atletismo

- Basquete
- futsal e futebol
- ginástica
- jogos

P16: Futsal

- basquetebol
- atletismo

P17: Futsal

- Basquetebol
- Voleibol
- Handebol
- Petecas
- jogos

P18: Jogos,

- recreação
- caminhada
- aula espontânea

P19: Esporte

Aulas teóricas (anabolizante, problemas de saúde relacionados com a atividade física)

P20: Futsal

P21: Modalidades esportivas,

- Xadrez,
- Ginástica,
  
- recreação
- Futsal
- Voleibol

- Handebol
- basquetebol

P22: Esporte

- Vôlei
- Futsal
- Handebol

#### **Questão 4: Qual a sua opinião sobre o Enem?**

P1 - Interessante

- Oportunidade
- Justo

P2: Interessante

P3 - Interessante

- Difícil

P4: Lado positivo

- Igualdade

P5 -Valido

- Possibilidade
- Oportunidade

P6: - Muito bom

- Válido

P7: -Importante

- Falta de credibilidade
- Ingresso na faculdade

P8: Não respondeu

P9: Oportunidade

- Nivelamento

P10: Desinteresse

P11: Não respondeu

P12: Oportunidade

P13: -Interessante

-Legal

-Válido

P14: acesso à universidade

Complicado

P15: Não respondeu

P16: Oportunidade

P17: Muito bom

-espetáculo

P18: Não respondeu

P19: Democratização

- Avanço

P20: Interessante

-acesso à universidade



P21: Interessante,  
Importante  
Não está inteirada com isso

P22: A favor

**Questão 5: Você esta ciente que a Educação física está no Enem?**

P1: Sim

P2: Sim

P3: Sim

P4: Sim

P5: Não

P6: Não

P7: Não

P8: Sim

P9: Não

P10: Não

P11: Não

P12: Sim

P13: não

P14: Não

P15: Sim

P16: Não

P17: Não

P18: Sim

P19: Sim

P20: Ouviu Falar

P21: Sim

P22: Sim

**Questão 6: Você sabe quais os conteúdos da área da Educação Física que são cobrados na avaliação do ENEM?”**

P1: Não

P2: Não

P3 - Futebol

- Fisiologia
- Jogar com e jogar contra

P4: Não

P5: Não

P6: Condicionamento físico

- preparo físico
- função cardiorrespiratória
- doenças degenerativas

P7: Biologia

- Biomecânica,
- corpo humano

P8: Não

P9: Saúde

P10: Não

P11: Não

P12: Tópicos do CBC(esporte, ginástica, dança e brincadeiras)

P13: não

P14: Não

- Corpo Humano

P15: Saúde

- parte esportiva
- balanço calórico
- jogos.

P16: não

P17: saúde

- corpo
- alongamento

P18: Danças

- práticas esportivas
- recreação
- prevenção de lesões
- *dopping*

P19: Não

P20: Não

- Atividades aeróbicas
- ginástica

P21: Não

P22: Mais ou menos

### **Questão 07: Qual sua opinião de termos Educação Física no Enem?**

P1: Situação Complexa

P2 – Forma de avaliar

- A favor

P3 Importante

- tem que ter,
- Educação Física mais séria (valorização)

P4: - Importante

- Grande passo para a área (valorização)

P5 –Válido

- Tem que ter

P6 - Interessante

P7: Positiva

P8: Muito bom

-Valorização da área

P9: Importante

P10: Bom

P11: Importante para área  
Legal

P12: Valorização da E.F.  
- Ótimo

P13: Difícil ( sentido de não ter matéria, complexo)

P14: Ótima( Melhoraria das aulas)

P15: Importante (valorização da área)

P16: Bom

P17: Importante

P18: Válido\* ( mas com mudanças)  
- Tem que ter

P19: Interessante \* (mas com mudanças)  
- Difícil

P20: Interessante  
-Difícil

P21: Importante  
- Positivo

P22: Complexo

**Questão 8: Você teve acesso as provas/questões de Educação Física no Enem?**

P1: Não

P2: Não

P3: Não

P4: Não

P5: Não

P6: Não

P7: Não

P8: Não

P9: Não

P10: Não

P11: Não

P12 Não

P13: Não

P14: Não

P15: Sim

P16: Não

P17: Não

P18: Sim

- Informação

P19: Não

P20: Não

P21: Não

P22: Sim

**Questão 9: Existe uma preocupação de sua parte em ministrar os conteúdos que estão na prova do Enem nas suas aulas de Educação Física?**

P1 - Não

P2: Sim (procura diversificar os conteúdos?)

P3: - E.F. Subjulgada

- Conteúdo teórico

- Livro didático

P4: Não respondeu

- Abrir espaços

- Aulas teóricas

P5: Não

Falta de divulgação

P6: Não

- Divulgação da escola

P7: Não respondeu

P8: Sim

- CBC

- Busca de novos conhecimentos

P9: Sim

Orientação

P10: Não

- Divulgação da escola

P11: Não

P12: Não

- Falta de consciência

P13: Não

Falta de motivação

P14: Não

Divulgação da escola

P15: Sim

Não somente o objetivo para o Enem.

P16; Não

P17: Não respondeu

P18: Não

P19: Não

Orientação

P20: Não

Orientação da escola

P21: Sim

Complicado

P22: Não

- recreação

- lazer





## **APÊNDICE I**

### **Matriz de Referência de Educação Física proposto por Fensterseifer et.at. (2011)**

#### **Competência de área 3 -**

Compreender a origem e a dinâmica de transformação das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, e com os agentes sociais envolvidos em sua produção (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.).

#### **Habilidades**

- Distinguir o papel dos agentes sociais que intervêm na dinâmica da produção contemporânea da cultura corporal de movimento em escala local, regional e mundial.
- Reconhecer o lugar que o direito ao envolvimento com práticas corporais sistematizadas e de lazer ocupa no ordenamento legal brasileiro.
- Identificar a pluralidade das práticas corporais sistematizadas, reconhecendo suas características e a diversidade de significados vinculados à origem e inserção sociocultural.
- Comparar os significados atribuídos as práticas corporais sistematizadas de outras épocas e em outras culturas.
- Relacionar o envolvimento com diferentes práticas corporais sistematizadas com as experiências corporais propiciadas por estas.
- Analisar a relação entre o envolvimento com atividades físicas (tarefas compulsórias e práticas corporais sistematizadas) e a complexidade de fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença.
- Perceber os vínculos entre as condições de vida socialmente produzidas e as possibilidades/impossibilidades do envolvimento com práticas corporais sistematizadas, o cuidado de si e dos outros.

- Reconhecer o universo de produção de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos;

### **Objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência.**

• Estudo da cultura corporal de movimento. Agentes sociais envolvidos na produção das representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento (estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais) no Brasil contemporâneo. O direito ao envolvimento com práticas corporais sistematizadas e de lazer no ordenamento legal brasileiro. Responsabilidade dos diferentes níveis do estado (federal, estadual municipal) na promoção das práticas corporais sistematizadas e do lazer. Universo das práticas corporais sistematizadas como campo profissional.

• **Práticas corporais sistematizadas.** Características na perspectiva da lógica interna (conceito/características, estrutura e demandas da motricidade). Contextualização (sincrônica, diacrônica e contemporânea) com ênfase na origem, dinâmica de transformação e grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Sentidos e significados atrelados a sua prática no Brasil contemporâneo. Práticas corporais sistematizadas e identidade (pertencimento e significados compartilhados). Esportivização das práticas corporais sistematizadas. Esporte. Lógica interna: conceito/características; tipos (marca, técnico-combinatório, precisão, combate, campo e taco, rede divisória ou parede de rebote; invasão); elementos do desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações tática, sistemas de jogo, estratégia), atuação esportiva e tipo de esportes. Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Manifestações do esporte no Brasil contemporâneo (esporte de rendimento, esporte participação). Esporte espetáculo, mídia e mercado. Sentidos e significados atribuídos à prática esportiva no tempo livre (esporte participação). Relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos. Torcida/torcedor, mercadoria e mercado. O esporte como campo profissional. Acrobacias. Lógica interna: conceito/características; movimentos acrobáticos básicos (piruetas, reversões, giros,

equilíbrios,tomadas). Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Manifestações culturais populares e/ou tradicionais que privilegiam a utilização de acrobacias. Esportivização das práticas corporais acrobáticas. Atividades aquáticas. Lógica interna: conceito/características; movimentos/ações básicas no meio aquático; (inspiração/respiração, flutuação; imersão; deslocamentos; propulsão). Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Normas básicas de segurança vinculada ao uso dos espelhos de água (sobre o espaço; alimentação). Dança. Lógica interna: conceito/características; elementos básicos (estrutura rítmica, passos e coreografias); tipos (sociais; cênicas). Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. As danças no Brasil contemporâneo (popular, tradicional, cênicas). Sentidos e significados atribuídos as tradicionais/folclórica. Esportivização/espectacularização das danças. Exercícios físicos. Lógica interna: conceito/características; princípios fundamentais (orgânicos e de planejamento) do treinamento das capacidades físicas: adaptação, individualidade, progressão (volume, intensidade), continuidade, alternância, recuperação e frequência. Relação entre volume (séries, repetições, número de exercícios, tempo de duração, frequência semanal) e intensidade (carga/peso, amplitude de movimento, intervalo de recuperação). Sistemas de treinamento básico para o desenvolvimento da força, resistência muscular localizada (dinâmico e estático), resistência aeróbia (treinamento contínuo e intervalado) e flexibilidade (estático-ativo e facilitação neuromuscular proprioceptiva). Indicadores básicos do nível das capacidades físicas (frequência cardíaca e respiratória). Princípios básicos dos programas de exercícios físicos com base na caminhada/corrída e exercícios resistidos. Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Programas de exercícios físicos no Brasil contemporâneo. Sentidos e significados atribuídos à prática de exercícios físicos. Prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização do desenvolvimento corporal. Jogos motores. Lógica interna: conceito/características; jogos motores populares e tradicionais. Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero,

classe e etnia. Jogo motor como patrimônio cultural intangível. Os jogos tradicionais no Brasil contemporâneo. Patrimônio lúdico brasileiro, diversidade e identidade cultural. **Lutas.** Lógica interna: conceito/características; tipos (desequilíbrio, contato, contusão, imobilização, exclusão); elementos do desempenho (técnica; tática, estratégia). **Capoeira,** princípios táticos, e movimentos básicos. Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. As lutas no Brasil contemporâneo. Sentidos e significados atribuídos as lutas. Caracterização com base no uso (artes marciais, técnicas de defesa, práticas esportivas). Esportivização das lutas. Capoeira como manifestação cultural. Capoeira como dança, jogo, luta. Roda de capoeira (rituais e códigos). Esportivização da capoeira. Práticas corporais introspectivas. Lógica interna: conceito/características; técnicas básicas (respiração, relaxamento, sensibilização, alongamento). Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Práticas corporais introspectivas ocidentais e orientais. Esportivização de práticas corporais introspectivas. Práticas corporais junto a natureza. Lógica interna: conceito/características; tipos (aventura – esportivas e não esportivas; contemplação); Contextualização: origem, dinâmica de transformação, grupos sociais envolvidos segundo o gênero, classe e etnia. Sentidos e significados atribuídos as práticas corporais de aventura na natureza. Impacto no meio ambiente dos diferentes tipos de práticas corporais realizadas junto à natureza. Esportivização/espectacularização das práticas corporais de aventura na natureza. Práticas junto à natureza como campo profissional.

- **Educação dos corpos.** Padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal na cultura brasileira; universo e veiculação de padrões corporais na contemporaneidade. Corpo, mídia e mercado. Corpo, diferenças e deficiências.

- **Atividade física e saúde.** Envolvimento com atividades físicas (tarefas compulsórias e práticas corporais sistematizadas) e fatores coletivos e individuais que afetam o processo saúde/doença. Saúde na relações com o meio físico, econômico e sociocultural. Condições de vida, estilo de vida e práticas corporais sistematizadas. Sistema Único de Saúde, níveis de assistência (primário,

secundário e terciário) e Estratégias de Saúde da Família (ESF) e práticas corporais sistematizadas. Marcadores sociais (gênero, classe e etnia) e envolvimento com práticas corporais sistematizadas. Práticas corporais sistematizadas na atenção a grupos em condições especiais de saúde (gestantes; terceira idade) e portadores de doenças crônicas não transmissíveis (diabetes, hipertensão, osteoporose). Promoção da atividade física e as diversas práticas de cuidado (individuais e coletivas) em saúde. Atividade física, recuperação, repouso, alimentação e hidratação. Lesões por Esforços Repetitivos (LER) e Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT). Postura corporal: desvios posturais e dores da coluna; ações de prevenção de posturas corporais inapropriadas. Equilíbrio energético e peso corporal. Indicadores básicos da composição corporal (Índice de Massa Corporal – IMC; Relação Cintura-Quadril - RCQ).

- **Cuidados na prática atividades corporais.** Aquecimento: funções, tipos, formas de realização. Alimentação e hidratação antes, durante e depois da prática corporal. Procedimento frente a possíveis eventos/lesões durante as práticas corporais (câimbra muscular; lesão muscular -“fisgada” muscular-; contusão; fratura óssea; entorse; luxação; hemorragia nasal; insuficiência respiratória por esforço intenso; crise asmática; desidratação; insolação –heliose-; desvanecimentos).

- **Práticas corporais sistematizadas e motricidade humana:** possibilidades de movimento, regulação da ação corporal. Principais adaptações do funcionamento do organismo durante a atividade física: frequência cardíaca, frequência respiratória, sinais exteriores de fadiga, relações com as funções cardiorrespiratória e muscular. Efeitos da atividade física sobre o organismo: adaptações dos aparelhos e sistemas orgânicos da atividade física. Capacidades físicas: conceitos e características (resistência - aeróbia e anaeróbia -, força muscular, resistência muscular localizada, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação geral).