

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

**AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO**

Jayne Luisa Engeroff

Porto Alegre, RS.
2016

Jayne Luisa Engeroff

AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO.

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

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Porto Alegre, RS.

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Engeroff, Jayne Luisa

As Representações da Educação Física Escolar no
Ensino Médio: um estudo de caso / Jayne Luisa
Engeroff. -- 2017.

132 f.

Orientador: Vicente Molina Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação Física . 2. Representações Sociais. 3.
Ensino Médio. I. Molina Neto, Vicente, orient. II.
Título.

Jayne Luisa Engeroff

AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO

Conceito Final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Maria Cecília Camargo Günther – UFSM

Prof. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS

Prof. Marlon André da Silva – IFRS

Orientador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de mestrado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano / Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica

TÍTULO DO RELATÓRIO DE PESQUISA: As Representações da Educação Física Escolar no Ensino Médio: um estudo de caso

PROBLEMA DE PESQUISA: Quais e como são construídas as representações da Educação Física no Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual de Ensino do RS?

OBJETIVOS

Geral

Compreender quais e como são construídas as representações conferidas à Educação Física em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do RS.

Específicos

Identificar quais as representações dos estudantes, do professorado e dos gestores sobre a Educação Física no Ensino Médio;

Compreender as representações dos estudantes, do professorado e dos gestores sobre a Educação Física no Ensino Médio;

Compreender quais os elementos importantes na constituição do processo de representar/significar a Educação Física no Ensino Médio.

RESUMO

A problemática que conduziu esta pesquisa está formulada na seguinte questão: quais e como são construídas as representações da Educação Física no Ensino Médio em uma escola interiorana da Rede Estadual de Ensino do RS? Para compreender os conceitos e aspectos relacionados a este tema, fiz uma revisão de literatura sobre a Educação Física no âmbito do Ensino Médio e sobre as Representações Sociais. As decisões metodológicas a fim de alcançar o objetivo proposto estão ancoradas na pesquisa qualitativa, desenvolvida através de um estudo de caso etnográfico. Como procedimentos de coleta das informações, em consonância com a natureza da pesquisa, foram utilizados as entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão, a observação participante registrada em diário de campo. O processo de interpretação e análise foi feito por meio da análise de conteúdo. A decisão de contar com diferentes indivíduos como colaboradores e participantes da pesquisa se dá pelo entendimento de que as representações são construções coletivas desenvolvidas através das relações sociais entre grupos, sendo pertinente abarcar o maior número possível de sujeitos pertencentes a esse coletivo. A análise das informações está organizada em quatro seções: (1) Construção de hábitos saudáveis: a Educação Física como meio de combater ao sedentarismo; (2) Ocupação do tempo livre: a Educação Física como lazer; (3) Educação Física é esporte e (4) Os horizontes atuais da Educação Física na Escola. Compreende-se que existem práticas, representações e elementos que fazem com que a EFI repita práticas já enraizadas nas concepções higienista, militarista e esportivista, mas também parece haver elementos que a direcionam para outros caminhos. Contudo, as representações de EFI identificadas no contexto, estão atreladas umas as outras na medida em que se uma se move, a outra também vai sofrendo alterações.

Palavras chave: Educação Física, Representações Sociais, Ensino Médio.

ABSTRACT

This research is founded on the question of how are constructed the representations of the Physical Education on the Secondary Education in an inland school which integrates the State System Education of Rio Grande do Sul. In order to comprehend the concepts and aspects related to this theme, I made a literature review about Secondary Education's Physical Education and Social Representations. The methodological decisions in regard to achieve the proposed objective are based on the qualitative research, developed through an ethnographic case study. As procedures for data collection were utilized semi-structured interviews, discussion groups and participant observation registered in a field journal. The interpretation and analysis process was made through content analysis. Considering that the research's objective involves the Social Representations matter, I counted with the Physical Education teachers, the supervision, the principal and a group of students as study collaborators. This decision is based on the understanding that the representations are collective constructions developed through the social relations between groups, so it is relevant include as many individuals belonging to this collective as possible. The content analysis is organized in four sections: (1) Development of healthy habits: Physical Education as a means of combating physical inactivity; (2) Occupation of free time: the Physical Education as leisure; (3) Physical Education... is sport and (4) The current horizons of Physical Education in the school. I understand that there are practices, representations and elements that make EFI repeat practices already rooted in the hygienist, militaristic and sportivist conceptions, but there also seems to be elements that direct it to other paths. However, the EFI representations identified in the context of research are linked one to each other; insofar as one moves, the other also undergoes changes.

Keywords: Physical Education, Social Representations, Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil	14
Quadro 2 – Taxa de reprovação e abandono em cada ano do Ensino Médio.....	15
Quadro3 – Taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio no Rio Grande do Sul	22
Quadro 4 – Síntese da busca realizada nas bases de dados.....	41
Quadro 5 – Número de estudantes em cada etapa do Ensino Médio.....	54
Quadro 6 – Relação de professores colaboradores da pesquisa.....	56
Quadro 7 – Relação de estudantes colaboradores da pesquisa.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPA – Construção Parcial de Aprendizagem
- CRA – Construção Restrita de Aprendizagem
- CREs – Coordenadorias Regionais de Educação
- CSA – Construção Satisfatória de Aprendizagem
- DCNEB – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
- EFI - Educação Física
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EM – Ensino Médio
- EMP – Ensino Médio Politécnico
- ESEFID - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
- F3P-EFICE – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PCNs+ – Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
- PROEJA - programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
- RS – Representações Sociais

SAE/RS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

TCC – trabalhos de Conclusão de Curso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Sinos

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	11
2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	14
2.1 O ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAIS	14
2.1.1 O cenário do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.....	23
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS	31
2.3 SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	37
2.4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO.....	41
2.4.1 Percurso metodológico da revisão.....	41
2.4.2 Análise das produções	43
3 PERCURSO METODOLÓGICO	51
3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	51
3.2 O MUNICÍPIO, A ESCOLA E OS COLABORADORES.....	51
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	57
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	59
3.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA E CUIDADOS ÉTICOS	62
3.6 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES ..	63
4 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	64
4.1 CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE COMBATER AO SEDENTARISMO	64
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA É... ESPORTE	74
4.3 OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LAZER.	85
4.4 OS HORIZONTES ATUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	95
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	109
REFERÊNCIAS.....	114
6 APÊNDICES	126

6.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	126
6.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES	127
6.3 CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	128
6.4 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES	129
6.5 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO.....	130
6.6 ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM ESTUDANTES.....	131

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Esta dissertação de mestrado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS) e encontra-se sob a linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Prática Pedagógica. O presente estudo tem como tema norteador as representações da Educação Física no Ensino Médio.

No processo de aproximação com o tema, alguns elementos foram contribuintes para a configuração do problema de pesquisa. Estes elementos assumem importância antes mesmo da minha formação inicial em Educação Física. Durante o período de escolarização básica, tive algumas experiências positivas e algumas negativas com a disciplina de Educação Física. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na época, não havia professor de Educação Física na escola em que estudei, embora integrasse o currículo. Tais atividades ficavam a cargo da professora unidocente; com ela tive experiências com brincadeiras de roda e com atividades semidirigidas como, por exemplo, jogar bola, pular corda, amarelinha, dentre outras. No entanto, em geral se tratavam de aulas livres, o que significava aulas de Educação Física sem intencionalidade pedagógica.

Na 5ª série, meu professor de Educação Física foi meu pai, com quem tive uma nova experiência com a Educação Física e com as possibilidades de práticas e conhecimentos dessa disciplina. Naquele ano conheci a capoeira, os jogos cooperativos e os jogos tradicionais, e percebi que a Educação Física tinha conteúdos e finalidades importantes na formação dos estudantes, que a disciplina não era simplesmente um momento livre das classes de aula e entre quatro paredes de uma sala. Nesse sentido, a minha representação de Educação Física avançou desses momentos livres para aulas com conteúdos estruturados e objetivos específicos. Nos anos seguintes do Ensino Fundamental, com outros docentes, a Educação Física oscilou entre momentos de pouca intencionalidade pedagógica, através de jogos livres de futsal, de voleibol, de aprendizados dos fundamentos de voleibol e de handebol, e entre

algumas aulas de preparação de coreografias para apresentações pontuais na escola.

Já no Ensino Médio, minhas aulas de Educação Física do primeiro ano foram diferenciadas, pois iniciei o Curso Normal (Magistério); dessa forma, a disciplina era voltada para a didática da Educação Física. Algumas práticas com crianças foram realizadas, e o ensino versava sobre quais atividades poderiam ser feitas com cada faixa etária e por quê. Em geral, os conteúdos eram dirigidos ao desenvolvimento da criança e à psicomotricidade. Também como atividade curricular, participamos de um concurso de danças do Curso Normal em que as turmas do primeiro ano deveriam apresentar uma coreografia de dança pensando em uma temática, com cenário e toda produção possível. No segundo ano do Ensino Médio, a ideia de Educação Física continuou a mesma, porém, investiu-se nas danças tradicionais gauchescas como possibilidade de ensino nas aulas de Educação Física para crianças do Ensino Fundamental - séries iniciais. Dessa forma, a proposta era ensinar algumas coreografias para uma turma dessa etapa de formação na própria escola.

Tais experiências possibilitaram que ampliasse meu horizonte de possibilidades para esta área de estudos, como também fortaleceram a minha representação de Educação Física, de que ela era, sim, uma disciplina com conteúdos e finalidades e que tinha sua relevância. Apesar da experiência do terceiro ano do Ensino Médio ter sido decepcionante devido à falta de intencionalidade pedagógica da professora e pela ausência dela em grande parte das aulas, continuei acreditando que era possível transformar a prática da Educação Física de maneira que contribuísse com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, independentemente da etapa de ensino.

A experiência proporcionada pelas aulas de Educação Física na Educação Básica foi fundamental e decisiva em minha escolha pelo curso de Educação Física. Não é de se surpreender que eu, já no primeiro vestibular, tenha optado pela Educação Física Licenciatura, iniciada em 2009 na Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e tendo continuidade em 2010/2 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A procura pelas disciplinas eletivas no campo das ciências humanas me levou em direção à

escola e à prática pedagógica. Dessa forma, minhas preocupações pedagógicas se voltaram para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, bem como entender as estratégias de como estabelecer uma boa relação entre professor e estudantes, tema este apresentado em meu trabalho de conclusão de curso.

Já em meados do segundo semestre de 2015, ingressei no mestrado em Ciências do Movimento Humano, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID/UFRGS), começando a participar do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE). Fazer parte do grupo foi uma experiência significativa para minha construção como professora, e a partir dela, fui capaz de produzir conhecimento sobre professores de Educação Física e suas práticas nas escolas. Conheci neste grupo diferentes pesquisadores, cada qual com seu tema de estudo; essa interação me ajudou no entendimento de que um fenômeno de estudo pode ter diversos olhares, compreensões e perspectivas teóricas.

A presente dissertação de mestrado é parte do Projeto de Pesquisa intitulado “A Educação Física no Ensino no Médio: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” desenvolvido pelo Grupo de Estudos Qualitativos – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), coordenado pelo Prof. Dr. Vicente Molina Neto.

Nesse sentido, na dissertação que ora apresento, minhas experiências como estudante da Educação Básica e como professora de Educação Física iniciante estão presentes e mescladas com os estudos e conhecimentos teóricos construídos na participação do grupo de pesquisa, nas atividades didático pedagógicas do mestrado e na pesquisa realizada. A partir disso, construí a problemática desta pesquisa: **Quais e como são construídas as representações da Educação Física no Ensino Médio em uma escola interiorana da Rede Estadual de Ensino do RS?**

2 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

2.1 O ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAIS

Não é de hoje que as questões sobre o Ensino Médio estão presentes nos debates sobre a educação brasileira. As discussões sobre a educação e as políticas públicas educacionais tiveram um aumento a partir da década de 1990 (NASCIMENTO, 2007; CORTI, 2016; CERQUEIRA, SIQUEIRA, SOUZA, 2011). Esta década consagra um novo ciclo da educação devido à democratização do acesso ao ensino fundamental e à ampliação do ensino no nível médio. Tal ampliação foi seguida da implantação de um abrangente sistema de avaliação e de uma ampla reforma curricular (BRASIL, 1996).

Neste período da década de 90, democratizar o acesso ao Ensino Médio transformou-se em um dos principais objetivos dos gestores governamentais. Era urgente a necessidade de conceber uma reforma que repensasse o currículo e que fosse capaz de propor uma mudança nos sistemas de ensino sob a responsabilidade dos estados. Esses movimentos se deram, dentre outros aspectos, devido aos altos índices de reprovação e evasão nesta etapa de ensino e aos fracos índices da qualidade do Ensino Médio. É possível identificar nos dados do censo escolar de 2014 que ainda há um número significativo de reprovações e abandono escolar.

Quadro 1 –Taxa de reprovação e abandono no Ensino Médio no Brasil.

	Reprovação	Abandono
ENSINO MÉDIO	13,2% (943.291 reprovações)	8,6% (614.214 abandonos)

FONTE: INEP, Adaptado do Censo Escolar, 2014.

Quadro 2 –Taxa de reprovação e abandono em cada ano do Ensino Médio no Brasil.

ENSINO MÉDIO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
1º ANO EM	18,1% 537.048	10,6% 314.515
2º ANO EM	11,9% 269.214	8,2% 185.509
3º ANO EM	7,2% 137.029	6,0% 114.191

Fonte: INEP, Adaptado do Censo Escolar 2014.

Todavia, para compreender o atual cenário do Ensino Médio brasileiro, é necessário pensar e conhecer sua perspectiva histórica e compreender como essa etapa de escolarização se constituiu na sociedade brasileira. Torna-se indispensável entender que a educação pública, de certa maneira, reflete e contribui com a conjuntura histórica e social de cada momento, e que esta conjuntura foi passando por modificações com o decorrer do tempo.

Entendendo a educação como um campo de disputas e a escola como um espaço se constituindo para tal, alguns estudos apontam para a dualidade educacional, ou seja, formações escolares distintas para diferentes classes sociais e econômicas. Desde os períodos colonial e imperial, a educação visava a formação da elite para o exercício de atividades político-burocrático e para as profissões liberais. Sendo assim, somente uma pequena parcela da população tinha direito ao ensino, sendo este humanístico e elitista (NASCIMENTO, 2007).

Apontemos a década de 1930 como marco inicial de nosso olhar sobre as questões do Ensino Médio. Tal demarcação se dá devido ao período chamado de renovação da educação, um marco importante para o Ensino Médio brasileiro que se originou a partir do movimento de reformistas da educação através da formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ e da reforma do ensino secundário, chamada de Reforma de Francisco

¹ Trata-se de um documento escrito por 26 educadores no ano de 1932 intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Seus objetivos eram traçar diretrizes para uma nova política nacional de educação e ensino em todas as etapas, aspectos e modalidades. Este documento vem sendo apresentado como um marco na história da educação brasileira.

Campos². Sua relevância se dá por ter sido a primeira política educacional com clara intenção de dar atenção especialmente para a etapa do Ensino Médio. Procurou-se estabelecer uma organização, incluindo o currículo seriado e a exigência de sua conclusão para o ingresso no ensino superior (RAMOS, 2005). Segundo Nascimento (2007), a Reforma de Francisco Campos, por mais que tenha possibilitado uma organização do ensino secundário, ficou aquém do esperado. Os níveis para a aprovação eram muito superiores e de grande exigência, além disso, o caráter enciclopédico continuou tornando o ensino secundário uma educação para a elite.

Com a Carta de 1937, redigida no período do Estado Novo, momento em que prevaleciam o nacionalismo e a centralização do poder pelo governo nacional, ficou evidenciado o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissional no ensino secundário, evidenciando que a finalidade do ensino profissional era atender aos menos favorecidos, o que um pouco mais tarde, em 1942, agravou-se diante da reforma do ensino iniciada no governo de Getúlio Vargas (NASCIMENTO, 2007).

Em 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que sofria ainda influências importantes da concepção de nação instituída durante o Estado Novo. Essa Lei, entretanto, não acarretou acréscimos inovadores à Constituição de 1937, pois se manteve para o Ensino Secundário o caráter acadêmico e voltado para acesso ao ensino superior, enquanto que os cursos de formação profissional não possibilitavam o acesso à Universidade. Dessa forma, essa reforma somente consolidou as duas facetas da educação secundária, oficializando que o ensino secundário público era destinado às elites e o ensino profissionalizante para as classes populares (NASCIMENTO, 2007).

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024), que reestruturou o Ensino Médio, desta vez integrando o ensino profissional ao sistema regular de ensino. Assim, o estudante que obtivesse o certificado de conclusão em qualquer dessas modalidades poderia ingressar no Ensino Superior. Apesar desta mudança, segundo Nascimento (2007), a

² O conjunto de decretos ficou conhecido como Reforma de Francisco Campos.

superação da dualidade ainda não se concretizava, pois existia ainda a oferta de dois caminhos distintos de educação para clientela diferentes.

Através da Lei Nº 5692/71, o Ensino Médio passa por uma reforma, criando os 1º e 2º graus, sendo a profissionalização do 2º grau obrigatória. Esta reforma tinha um intuito de inserir uma grande parcela da população diretamente para o mercado de trabalho e diminui a pressão por vagas no Ensino Superior. Essa proposta causou um confronto político-ideológico entre as camadas da sociedade, de um lado as classes médias opunham-se por profissionalizar seus filhos já nesta etapa de ensino, insistindo na manutenção de um currículo exclusivamente propedêutico, e do outro as classes populares alegavam que a profissionalização colidia na falta de recursos materiais e humanos e que o currículo tradicional estava debilitado e enfraquecido (RAMOS, 2005; ZIBAS, 2005; NASCIMENTO, 2007).

A partir da constituição cidadã de 1988 foi possível condicionar as mudanças na educação, e vários projetos de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foram encaminhadas ao Congresso, seguidos de inúmeros debates. Configurava-se um ambiente favorável para a proposta de mudanças na educação pelos educadores progressistas. Mediante as fortes influências internacionais na economia brasileira e grande competitividade entre os países, a educação se torna um dos fatores importantes para o desenvolvimento do país. Em função disso, em 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9394), que apresenta profundas mudanças na educação brasileira e, de forma expressiva, no Ensino Médio.

O rompimento com a trajetória de equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionais do secundário implantada em 1953, caracterizando a Educação Profissional com um nível de ensino autônomo, pós-médio, e como alternativa ao Ensino Superior; a definição do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, voltado principalmente para a formação geral do estudante, sua preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania; a articulação do secundário ao conceito de flexibilidade, apontando para a constituição de diferentes trajetórias formativas; a autonomia das escolas na definição dos currículos e na organização do ensino; e a aposta numa proposta de educação tecnológica (RODRIGUES, 2006, p. 87).

A nova LDB ofereceu requisitos para que outras reformas acontecessem no cenário educativo brasileiro. A partir da mesma, foram instauradas uma série de diretrizes na educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEP, 1998), que estabeleceram orientações de como poderiam ser pensadas e conduzidas as ações educacionais nas instituições de ensino.

Nas Diretrizes, no que se refere ao currículo, a noção de competências foi dada com base na sua construção e, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram estabelecidas as competências básicas associadas a cada disciplina. O Ensino Médio foi organizado, a partir das diretrizes, em dois blocos de conhecimento, um no qual estão subordinadas as áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos - a Educação Física se encontra nesta área - e Ciências Humanas), chamado de base comum, e outro que possui base diversificada, visando atender as especificidades regionais e culturais de cada escola. Tal organização permite que as escolas organizem seus currículos baseadas em seus próprios contextos e realidades. (RAMOS, 2005; NASCIMENTO, 2007).

Na contemporaneidade, a Educação Básica tem sido preocupação de governos, assim como de organismos internacionais. Em relação ao Ensino Médio, em maio de 2001 a UNESCO realizou em Beijing, República Popular da China, a Conferência intitulada “O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”. Nesta conferência foi destacada a relevância desta etapa de ensino e a necessidade de uma maior atenção a ela, entendendo que as respostas tradicionais à demanda da Educação não são mais adequadas, já que são fundamentalmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos (UNESCO, 2003).

O documento de Beijing realça a “responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes, para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais” (UNESCO, 2003, p.7), devendo o Ensino Médio levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais. O Ensino Médio destina-se

ao preparo para a vida e, portanto, abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho.

A partir desses movimentos, o Brasil aumentou suas preocupações quanto ao acesso, qualidade, e universalização do Ensino Médio, o que é possível de se observar pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. O PNE estabeleceu metas para serem cumpridas até o final de 2011, como manter 100% dos estudantes entre 15 e 17 anos frequentando as escolas de Ensino Médio, melhorar o desempenho dos educandos, diminuir os índices de reprovação e evasão e melhorar as infraestruturas das escolas. Além desse marco importante, a emenda constitucional número 59/2009 também consolidou e reforçou a preocupação com essa etapa de ensino com a sua garantia e universalização como última etapa da educação básica, pois ela assegurou a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, ofertando também o ensino àqueles que não tiveram acesso na idade adequada (MOEHLECKE, 2012).

Integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação³ (PDE), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela Portaria nº 971 em 9 de outubro de 2009 como estratégia do Governo Federal para concretização da reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Seu objetivo é o de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio; a adesão ao Programa é realizada pelas Secretarias de Educação estaduais e distritais. Do mesmo modo, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, concebe a articulação e a organização de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distritais para formular e implantar políticas que elevem o padrão de qualidade do Ensino Médio.

Reiniciava-se um novo período de debates entre os profissionais da educação, o que resultou em uma reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, sendo aprovado um parecer exclusivo para o Ensino Médio (CNE/CNB n.5/2011). Essas novas diretrizes reforçam a questão

³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) vem sendo implantado desde 2007 pelo Ministério da Educação como uma estratégia complementar ao Plano Nacional de Educação (PNE).

de um currículo mais flexível, atendendo a diversidade de interesses dos estudantes.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p. 155).

Moehlecke (2012) afirma que, no parecer CNE/CNB n.5/2011, o desafio de especificar o Ensino Médio não se encontra mais na superação de dicotomia (formação propedêutica e formação profissional) através da construção de um currículo unificado, e sim por meio da afirmação de que há múltiplos significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do Ensino Médio.

O Ensino Médio apresentava como meta até o ano de 2016⁴ a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos (até o ano de 2016) e a elevação da taxa líquida de matrículas para 85% (oitenta e cinco por cento), além de fomentar a qualidade da educação com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir a média nacional para o IDEB de 5,2.

Entendo que todas as mudanças ocorridas no Ensino Médio, através da formulação e reformulação de diretrizes, referenciais e demais propostas, planos e leis, foram para buscar uma identidade, um conjunto de objetivos e finalidades para defini-lo em relação aos demais níveis de ensino e em relação às suas próprias especificidades. Diante de uma aparente falta de intencionalidade, nesta etapa da educação básica acabou-se por constituir uma dualidade em sua estrutura: uma formação propedêutica, e uma formação profissionalizante.

⁴ Referentes às metas 3 e 7 do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024. Para consulta das 20 metas, acesse o site <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

Já as novas DCNEM, sugerem uma tentativa de mudar essa concepção de Ensino Médio presente até o momento. De acordo com Moehlecke (2012), as DCNEM (2011) indicam como seu objetivo principal oportunizar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o estudante para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Neste sentido, propõe-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à pluralidade de interesses dos jovens. Entretanto, as possibilidades expostas pelas DCNEM-2011 não são novidades; outras legislações, mesmo a LDB de 1996, já permitiam esses arranjos. Moehlecke (2012) destaca que o que as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao apresentarem como exemplos para adoção do modelo curricular proposto, diversos programas do governo federal.

“Destaque-se que há redes escolares com Ensino Médio que já vêm desenvolvendo formas de oferta que atendem às indicações acima, inclusive com ampliação da duração e da carga horária do curso e com organização curricular flexível e integradora. São exemplos desse comportamento as escolas que aderiram aos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, ambos incentivados pelo MEC na perspectiva do desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras” (DCNEM, 2013, p. 189).

Apesar do documento não apresentar muitas inovações quanto à organização do currículo, as diretrizes trazem ao debate questões importantes que antes eram, de certa forma, esquecidas, como a pluralidade de identidades dos estudantes e suas distintas realidades sociais, culturais, etárias, etc.:

“Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento” (DCNEM, 2013, p. 189).

Essa proposição de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe conferem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança apresentada pelas novas DCNEM em 2013, ao

mesmo tempo em que seu maior desafio, sobretudo em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas (MOEHLECKE, 2012)

Estamos em um momento de bastante inconsistência na Educação Brasileira devido a diversas reformas que vêm sendo aprovadas no Congresso Nacional. Ao final do ano de 2016, através da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), o governo atual pretendia promover alterações no Ensino Médio. Essa pretensão acabou se tornando realidade através da aprovação da reforma no Ensino Médio (EM), a Lei Federal nº 13415 (BRASIL, 2017), que altera também a LDB/96 (BRASIL, 1996). O novo modelo do EM prevê alterações na grade curricular, uma carga horária além da possibilidade de execução e estímulo à formação técnica e profissional.

Uma das mudanças no EM a partir desta reforma refere-se à flexibilização da carga horária. O texto da Lei Federal nº 13415/17 estabelece que todos os estudantes terão que cumprir um período de horas em comum, não ultrapassando 1800 horas, organizadas a partir da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo que as horas restantes poderão ser compostas por itinerários formativos ou de atuação profissional organizados nas seguintes áreas: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Em relação às disciplinas e conteúdos que formarão o currículo, inicialmente foram retiradas as disciplinas Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. A sua ausência na grade curricular causou polêmica e indignação da sociedade. Após a manifestação negativa da população, o texto da MP (BRASIL, 2016) foi alterado na Lei federal nº 13415 (BRASIL, 2017), incluindo novamente a obrigatoriedade de estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. Todavia, isso não determina a obrigatoriedade das disciplinas, mas sim, de seus estudos; deste modo, o conteúdo poderá estar diluído em outras disciplinas, como História e Geografia, ou até mesmo Estudos Sociais. Ainda não há clareza em relação a quais disciplinas serão obrigatórias, além da obrigatoriedade das disciplinas de

português e matemática nos três anos do Ensino Médio, fazendo com que o EM mantenha-se paralisado, sem avanços.

A nova lei do EM ainda prevê um aumento gradual de 800 para 1400 horas anuais, estabelecendo o horário integral de no mínimo 7 horas diárias em todas as escolas. Essa alteração também sofre críticas, pois há um grande número de estudantes que não apenas estudam, mas também trabalham. Nesse sentido, estabelecer o turno diário de 7 horas para estes estudantes poderá acarretar uma maior evasão dos mesmos, que podem vir a interromper os estudos por conta de necessidades financeiras.

O novo EM permitirá, ainda, que o estudante opte por uma formação técnica e profissional dentro da carga do EM regular, desde que ele continue cursando português e matemática até o término do ensino, recebendo, assim, ao final dos três anos, o diploma do EM e um certificado do Ensino Técnico. Contudo, cabe ressaltar que a concretização dessa formação técnica e profissional com qualidade nas escolas públicas exige altos investimentos estruturais, o que é contraditório, uma vez que a PEC 241/PEC 55⁵ (2016) aprovada limita os gastos públicos.

Desse modo, esta seção teve como objetivo reconstruir, a modo de síntese, o caminho percorrido pela Educação, especificamente no Ensino Médio brasileiro, através de disputas e debates⁶ entre diferentes âmbitos da nossa sociedade e entender como o Ensino Médio vem se constituindo no passar dos anos.

2.1.1 O cenário do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

Procuro, nesta seção, ilustrar um cenário atual de como vem sendo configurado o Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estabelecendo uma comunicação entre os documentos e orientações

⁵ Proposta de Emenda Constitucional tramitou na Câmara dos Deputados como PEC 241 e, no Senado Federal, como PEC 55. Trata-se duma limitação ao crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos, alcançando os três poderes, além do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

⁶ Ressalto que essa reforma do EM não foi debatida com a sociedade, sendo uma imposição do governo atual, sem um debate com os setores sociais.

recentes para esta etapa de ensino, bem como os movimentos estudantis e dos professores frente às demandas escolares. Aconteceram algumas transformações na educação brasileira. Tomo como pressuposto que a partir do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) iniciam as mudanças nas finalidades e qualidade do Ensino Médio.

Inicialmente, é necessário elucidar as diversas formas de organização e oferta desta modalidade de ensino no Brasil. Apesar de quase a totalidade dos estudantes ser atendida pelo Ensino Médio regular, além desta modalidade ainda existem o Ensino Médio Normal/Magistério, o Ensino Médio Integrado, o Ensino Médio EJA, o Ensino Médio Integrado a EJA, o PROEJA, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância.

A rede estadual de ensino no Brasil, conforme indicativos constitucionais, é responsável pela maioria dos estudantes do Ensino Médio. No Rio Grande do Sul foram realizadas, em 2014, 334.829 novas matrículas, e nas cidades que fazem parte da 2ª Coordenadoria Regional - São Leopoldo⁷ (Vale do Caí, 19 cidades; Vale do Taquari, uma cidade; Vale do Rio dos Sinos, 10 cidades; e Paranhana – Encosta da Serra, 8 cidades), contexto desta pesquisa, 35.931 matrículas.

A Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul acumula um histórico de baixos índices de aprovação e altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio.

Quadro 3—Taxas de abandono e reprovação dos estudantes do Ensino Médio no RS.

Rio Grande do Sul	Taxa Reprovação (%)	Reprovações	Taxa de abandono (%)	Abandonos
	17,29672797	59650	8,898283081	30687

FONTE: INEP, Adaptado do Censo Escolar 2014.

⁷ A Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) administrativamente organiza-se através de 30 Coordenadorias Regionais de educação (CREs), as quais servem de suporte administrativo e pedagógico para a Secretaria, representando-a regionalmente e implementando suas políticas.

Inicialmente, para (re)pensar o Ensino Médio a partir das reestruturações e reformulações dos documentos de contextos nacionais e, principalmente, a partir do PNE (2001), o Rio Grande do Sul engajou-se com o Lições do Rio Grande (2009), referencial curricular para o ensino fundamental e médio que compreende quatro áreas do conhecimento, quais sejam, linguagens códigos e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. O referido documento assinala às escolas uma direção para a formulação dos planos de estudos e das propostas pedagógicas. Indicam para o docente estratégias de intervenção pedagógica para ajudar na construção de aprendizagens mediante o desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, medidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAE/RS). Além de desenvolver programas de formação continuada para professores dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (RS/SE, 2009).

Com a troca de política partidária no governo, o estado, através da Secretaria de Educação, determinou um novo modelo de ensino para o Ensino Médio com a finalidade de dar uma nova identidade a essa etapa de ensino e de transformar os dados referentes às taxas de aprovação, reprovação e abandono. Esse modelo entrou em processo de implementação pelas comunidades escolares no início de 2012.

Esta proposta do Governo do Estado do RS se deu a partir da sua participação no movimento de renovação do Ensino Médio, iniciado em 2009 com o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009). Este programa tem como foco o estímulo para reorganizar o Ensino Médio, procurando superar a fragmentação do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e da organização dos Componentes Curriculares por áreas de conhecimento, possibilitando a oferta de atividades integradoras determinadas pelos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, atendendo ao estímulo e à produção técnica-científica.

A Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC-RS) produziu um texto-base titulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (RIO GRANDE

DO SUL, 2011). A proposta de reestruturação do Ensino Médio no RS se embasa na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394-96 e na Resolução nº 5/2011 sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNEB) emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e tem por objetivo atingir “[...] um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade e com qualidade cidadã” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP), segundo Azevedo e Reis (2013), se pautam sobretudo

na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO; REIS, 2013, p.35).

A politecnia é um conceito importante na construção desta proposta. Segundo Saviani (2003, p. 140), este conceito é compreendido como o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Segundo Azevedo e Reis (2013), a politecnia pode se consolidar nas escolas de Ensino Médio na rede estadual do RS através de uma educação formal que una o trabalho, a ciência e a cultura, procurando superar a fragmentação do conhecimento humano. Nesse sentido, Barros e Fischer (2012) apontam que no Ensino Médio Politécnico o estudante/trabalhador pode se interrogar sobre o seu lugar na sociedade, especialmente na escola, ao saber onde se posiciona no mundo da produção a partir da divisão social e técnica do trabalho.

A preparação para o mercado de trabalho não deve ser confundida com o conceito de mundo do trabalho empregado na educação politécnica. A expressão mundo do trabalho compete a todas as formas de produção da vida humana (cultura, ciência, economia, tecnologia etc.), e a expressão mercado

de trabalho se reporta unicamente ao debate sobre as relações de trabalho dentro do sistema capitalista (REIS; GONZAGA, 2015).

No texto-base da reestruturação do Ensino Médio nas escolas do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011) são apresentados seis princípios orientadores a serem seguidos: a relação parte-totalidade, o reconhecimento de saberes, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a pesquisa. A relação parte-totalidade refere-se à capacidade de relacionar e dialogar entre os conhecimentos científicos e a realidade, é a articulação entre as partes que compõem a realidade. O reconhecimento de saberes valoriza os saberes populares e coloca-os como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. A articulação teoria-prática é entendida como um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer. Entende-se que o diálogo constante entre teoria e prática se estabelece como fundamento da transformação da realidade.

Como princípio orientador, a interdisciplinaridade é um dos pontos principais especificado no texto-base, pois, se entende que os problemas não são possíveis de ser resolvidos apenas por uma única disciplina ou área do saber, o que desmistifica a ideia que ainda predomina sobre a preeminência de uma área de conhecimento sobre a outra. “O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.19).

Um elemento representativo nesta proposta é a avaliação emancipatória, visto que procura, na teoria, superar a visão classificatória, seletiva e meritocrática, conduzindo o estudante para o processo de construção do seu próprio conhecimento. A avaliação recebe destaque como princípio orientador, pois é elencada no texto-base como problema central nas escolas de Ensino Médio do RS por ocasionar a desistência por parte dos estudantes que não conseguem atingir êxito (MOSNA, 2014). Na proposta, a avaliação é prevista para ser construída por áreas (Ciências da Natureza, Humanas, Linguagens, e Matemática), de forma qualitativa e expressa através dos seguintes conceitos: CRA (construção restrita de aprendizagem), CPA (construção parcial de aprendizagem) e CSA (construção satisfatória de

aprendizagem). Esses novos direcionamentos afetam diretamente a prática pedagógica dos docentes ao pensarem sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes e organização escolar, uma vez que, para que isso aconteça, os docentes de uma mesma área deveriam trabalhar em conjunto na construção de estratégias de avaliação.

A pesquisa, como último princípio orientador, é referida no texto-base como uma possibilidade de satisfazer a curiosidade dos estudantes, característica marcante dos jovens. A proposta alega que, através da pesquisa, os estudantes podem apropriar-se adequadamente da realidade, construindo e projetando possibilidades de intervenção e visando a transformação desta realidade, considerando a sua necessidade e a do contexto em que vivem (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Demo (2001, 2003) e Veiga (2004) aludem a pesquisa como caminho didático e investigativo, pois, por meio dela, a aprendizagem é dirigida para a autonomia do estudante, motivando os educandos a tomarem a iniciativa, ensinando-os a duvidar, questionar, querer saber mais e com maior qualidade e, dessa forma, cultivar a criticidade. Segundo Demo (2011), a pesquisa como princípio educativo propicia aos estudantes a responsabilidade por suas necessidades educacionais como também o protagonismo da sua própria aprendizagem. O autor enfatiza que a pesquisa como princípio educativo deve ser exercida através de atitudes rotineiras.

Os princípios acima descritos se materializam na prática nas escolas por meio do Seminário Integrado. O Seminário Integrado surge como o espaço de produção de conhecimento através da postura investigativa dos estudantes e onde deverá ser feita a ligação entre o conhecimento científico e a prática.

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 26).

Segundo Azevedo e Reis (2013, p. 36), o Seminário Integrado é “um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e

estudo a serem desenvolvidos”. De acordo com os autores, o Seminário Integrado possibilita aos discentes elaborarem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real.

Já em 2014, houve novamente uma troca de governo no estado, o que resultou em alterações no âmbito das políticas educacionais implantadas pela gestão anterior. As alterações a que me refiro não foram publicadas em forma de alguma proposta, mas foram expostas diretamente nas escolas ao ser solicitado que as mesmas não mencionassem a proposta anterior nas instituições de ensino. Tal informação⁸ foi repassada para algumas instituições do estado. Contudo, nenhuma outra proposta foi apresentada aos docentes para ser colocada em prática no lugar da anterior.

Perante a crise econômica em que o estado se encontra, ao longo do ano de 2016, o governo tem recorrido ao parcelamento dos pagamentos dos servidores públicos, incluindo os professores da Rede Estadual de Ensino. Tal conduta vem provocando descontentamento e preocupação em muitos professores.

Diante dessa conjuntura política e econômica e em função de alguns Projetos de Lei que tramitam e foram aprovados no Congresso Nacional (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017), os estudantes do Ensino Médio iniciariam uma mobilização em busca de melhorias para essa etapa de ensino e em apoio aos professores, que compartilham as reivindicações dos estudantes quanto à melhoria do Ensino Médio e que manifestam o seu desagrado quanto à falta de pagamentos de seus salários e benefícios, como 13º salário. Entre as reclamações, tanto dos estudantes quanto dos docentes, está o sucateamento do ensino público, o que inclui a má qualidade das merendas, a precariedade da infraestrutura das escolas e o atraso dos pagamentos salariais dos professores.

O movimento estudantil se opõe ainda às PL 44/16⁹, que visa a privatização das escolas, e PL 190/15¹⁰- Escola Sem Partido, chamada pelos

⁸ Esta informação foi recebida e compartilhada por professores que atuam em algumas instituições de ensino da Rede Estadual do RS e onde o grupo de pesquisa vem realizando seus trabalhos de campo/pesquisa, além das instituições em que acontecem os estágios curriculares obrigatórios do Curso de Educação Física; porém, não há nenhum registro oficial.

⁹ Plano de Lei nº 44/2016 que visa privatizar serviços das escolas estaduais.

secundaristas de “Lei da Mordaça”, que veta os debates sobre gênero, sexualidade, política e religião nas salas de aula. Os estudantes ocupavam, em junho, cerca de 170 escolas estaduais de ensino no RS. Durante o período das ocupações, os estudantes se mobilizaram para manter as condições materiais das escolas em bom estado ou, ainda, melhorá-las através da limpeza diária e de pinturas, utilizando recursos oriundos de doações. Além disso, os estudantes organizaram palestras, aulas públicas e atividades culturais. No dia 13 de junho, os secundaristas ocuparam a Assembleia Legislativa para fortalecer as suas solicitações, protestando para que o plano 44/16 seja votado apenas em 2017, com o propósito de promover amplo debate com os setores envolvidos.

Inicialmente, o governador do estado resistiu em dialogar com os estudantes, entretanto, no dia 15 de junho, após pressão estudantil, ele se comprometeu a atender as principais pautas dos estudantes. Nesta data¹¹, foi assinado, durante uma reunião no Foro Central de Porto Alegre, o acordo entre o Governo do Estado e o Movimento Estudantil que representava mais de 100 escolas do RS. O documento assinado suspende a votação da PL 44/16, e apresenta o compromisso, mesmo informalmente, de o governo barrar a PL 190/15.

Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, a luta estudantil em defesa da educação, da democracia e por mais direitos, garante um avanço histórico para a educação no RS; entretanto, os secundaristas afirmam que, apesar do compromisso do governo, o movimento não admitirá retrocessos e continuará em “estado de ocupação”. Além do acordo de conciliação firmado com o governo estadual, os estudantes conseguiram, também, um repasse de verbas para infraestrutura e merenda¹², ainda que, para os estudantes, o principal êxito tenha sido a criação de um fórum permanente de discussões. Esse espaço é destinado para que estudantes,

¹⁰ Plano de Lei nº 190/2015, institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”.

¹¹ De acordo com as informações registradas no site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. Para maiores informações acesse <<http://ubes.org.br>>.

¹² De acordo com o *El País*. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466708749_682715.html>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

representando as escolas, levantem demandas da educação e, posteriormente, repassem à secretaria. Dessa forma, os estudantes poderão continuar lutando em defesa da educação, da democracia, e pelos seus direitos.

Durante os trâmites da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016) no Congresso Nacional, e posteriormente, com a aprovação da Lei federal nº 13415 (BRASIL, 2017), os estudantes retomaram o movimento de luta, pois entenderam que a reforma do EM seria um retrocesso da Educação. Eles ainda criticaram a forma autoritária como a reforma foi instituída, por meio de uma MP e sem passar por especialistas da área da educação.

Entendo que estamos em um momento conturbado, movido por lutas pelos direitos à educação de qualidade, à democracia e a serviços públicos de qualidade, e o que esses jovens secundaristas estão nos revelando é de grande importância para a história da educação e do Ensino Médio. Eles nos demonstram a força das suas vozes em busca dos seus direitos, e que a luta é por todos. Esta seção teve por objetivo, de modo sintético, elucidar um cenário da atual conjuntura da rede estadual de ensino do RS.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS

A Educação Física no Brasil desenvolveu-se durante o século XX a partir de três concepções principais: educação higienista, eugenista e esportiva. Primeiramente, a Educação Física higienista teve maior destaque. Sua ideia central era o entendimento do homem como um ser biológico; sua fundamentação prática advém dos conhecimentos anátomo-fisiológicos e sua metodologia ligava-se à medicina. Os aplicadores deste método, os militares, também introduziram as ideias eugenistas, as quais objetivavam a regeneração do povo e o desenvolvimento de sua raça, a brasileira (CORRÊA; MORO, 2004).

A partir da metade do século XX, como ressaltam González e Fensterseifer (2009), a Educação Física estabeleceu uma forte ligação com o esporte, acarretando sua hegemonia nas aulas de Educação Física Escolar. Este processo ficou conhecido como esportivização da Educação Física

Escolar, priorizando os princípios de rendimento, competição, regulamentação rígida e racionalização de meios e técnicas (CORRÊA; MORO, 2004).

Nos anos 80, com a (re)democratização do Estado, desenvolveu-se um movimento de renovação da Educação Física. Segundo Bracht (1999), a discussão que se realizava no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi aspirada pela Educação Física. Dessa forma, estudiosos inquietos mediante a situação da Educação Física Escolar iniciaram fortes questionamentos a respeito da disciplina, procurando justificativas e intencionalidades para a Educação Física Escolar, o que ocasionou o surgimento de diversas novas concepções.

Bracht e González (2005) destacam que, para transformar a Educação Física, a principal mudança que deveria acontecer seria “elevá-la” à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade. A partir dos movimentos de renovação da Educação Física, conseguiu-se instituir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) a compreensão da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). Passou-se a entender a Educação Física como área de conhecimento da cultura corporal de movimento (BRASIL, 1997) que expressa sua linguagem por meio de jogos, danças, esportes, ginásticas, dentre outras expressões. Este novo entendimento teve uma importante influência no redimensionamento pedagógico da Educação Física brasileira:

Como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o estudante na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1997, p.29).

Kolyniak Filho (1996) e Oliveira (1997) destacam uma grande variedade de concepções sobre educação e abordagens pedagógicas em Educação Física que dificultam o estabelecimento dos objetivos para a disciplina. Dessa forma, tem-se encontrado uma diversidade de finalidades para o ensino da

Educação Física na escola em consenso com as mais diferentes abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista Interacionista, Crítico-Superadora, Crítico Emancipatória, Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO; RANGEL, 2005).

Nos últimos anos, na área da Educação Física, tem-se procurado criar estratégias e apontar novas formas reflexivas do entendimento e da prática da Educação Física na escola, em razão de, infelizmente, ela ainda ser muitas vezes entendida como atividade dentro do processo educacional, vista como uma prática irrelevante para a formação integral dos estudantes (OLIVEIRA, 1997).

Muitos autores pensam e refletem sobre o que é a Educação Física. Oliveira (1987, p. 106) interroga se a Educação Física é esporte, ginástica, medicina, cultura, jogo, política ou ciência, partindo para o entendimento de que “Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o homem como o arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana”. Nesse sentido, Medina (1996, p. 34) compreende a Educação Física “como disciplina que se utiliza do corpo, através de seus movimentos, para desenvolver um processo educativo que contribua pra o crescimento de todas as dimensões humanas”. O autor ainda afirma, a partir do seu entendimento, que

[...] a Educação Física deve ocupar-se do corpo e seus movimentos, voltando-se para a ampliação constante das possibilidades concretas dos seres humanos, ajudando-os, assim, na sua realização mais plena e autêntica. Claro que tal finalidade educativa torna-se inviável se reduzirmos o corpo a uma de suas dimensões apenas. Como também será extremamente difícil alcançar esse propósito se separarmos os aspectos físico, mental, espiritual e emocional do homem e não os percebermos dentro de sua unidade e totalidade (MEDINA, 1996, p. 62).

Soares (1996, p. 7) salienta que a Educação Física “é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição”. A autora ainda assegura que, na escola, ela é um espaço de aprendizagem; sendo assim, requer ser valorizada como componente curricular. Nesse sentido, o Soares et al (1992, p.50) pondera que a “Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito da escola,

tematiza formas de atividades expressivas corporais” desenvolvendo conteúdos da área de conhecimento da cultura corporal.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Educação Física escolar deve possibilitar que os estudantes desenvolvam “suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos”, sendo sua tarefa “garantir o acesso dos estudantes às práticas da cultura corporal, [...] e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (BRASIL, 1997, p. 29-30). Ainda nos PCN's, há a indicação de que nas aulas de Educação Física deve-se considerar o aluno como um todo, não apenas na esfera motora. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem não deve limitar-se unicamente ao exercício de habilidades e destrezas, e sim qualificar o estudante a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, praticá-las de maneira social e culturalmente significativa e apropriada, participando de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, conhecendo e valorizando as diversas manifestações da cultura corporal, adotando hábitos saudáveis e sendo capaz de resolver problemas da ordem corporal em diferentes contextos.

O objeto de conhecimento da Educação Física tem se modificado através dos anos. Houve momentos em que ela teve como prioridade a aptidão física, a promoção da saúde e a construção de corpos sadios preparados para produzir; outros em que a esportivização e formação de atletas era o objeto principal. Os movimentos da Educação Física a fizeram tornar-se uma matéria de ensino, que visa introduzir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, formar cidadãos críticos e dar-lhes oportunidades de acesso às diversas práticas da cultura corporal existentes. Diante disso, neste momento, o nosso olhar se direcionará para a disposição da Educação Física, especificamente no Ensino Médio, nos documentos orientadores da Educação Básica.

Como já mencionado, avançou-se na compreensão da Educação Física ao posicioná-la na LDB de 1996 como componente curricular obrigatório da

Educação Básica. Entretanto, em 1º de dezembro de 2003, a Lei nº 10.793¹³, vigente atualmente, conferiu ao texto que trata da Educação Física na LDB a seguinte redação:

Art. 26 – [...] §3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

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

II – maior de trinta anos de idade;

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

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

V – (VETADO)

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003, p. 3).

Entende-se que ocorreu um retrocesso com a alteração do texto referente à Educação Física na LDB de 1996, pois fica a margem para facultatividade nas aulas de Educação Física, dificultando que a disciplina seja reconhecida no contexto escolar como uma possibilidade para a formação integral do estudante. Além disso, a alteração contribui para que ocorram dispensas das aulas de Educação Física quando exigidas pelos estudantes que se encaixam nos devidos itens indicados na LDB.

Nos PCNEM (BRASIL, 2000) apresenta-se que o que se almeja do estudante do Ensino Médio é uma vasta compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal. Este documento apresenta possibilidades para orientar a prática da base curricular nacional instituída pelas DCNEM (BRASIL, 1998). Na Parte I dos PCNEM é definido que

a linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000, p. 19).

Nesta nova organização do Ensino Médio, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas

¹³ A Lei nº 10.793 altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências.

Tecnologias (BRASIL, 2000). À área das Linguagens associam-se os conceitos de linguagem, texto e contexto, sendo que, para cada disciplina, esses conceitos integram conteúdos específicos. Em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, o objeto prioritário de estudo é a língua falada e escrita; em Arte, estudam-se de maneira predominante as linguagens não-verbais; e na Educação Física, o estudo da linguagem corporal é fundamento da disciplina. Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática (BRASIL, 2002).

No documento referido (BRASIL, 2002, p. 151), sugere-se que a Educação Física “como disciplina escolar, deve tratar da cultura corporal, em sentido amplo: sua finalidade é introduzir e integrar o aluno a essa esfera, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e também transformá-la”. Porém, para que isso aconteça, é necessária uma resignificação das práticas comuns nas aulas da disciplina no Ensino Médio, considerando-se a formação que se intenciona, de acordo com as novas orientações para a disciplina no Ensino Médio (BRASIL, 2002). É salientado no documento que a Educação Física no Ensino Médio tem características próprias. Deve-se considerar a fase vivenciada pelos estudantes, as novas propostas de educação e, sobretudo, a nova feição que se almeja para a disciplina na fase final da formação básica dos jovens (BRASIL, 2002).

Os Referenciais Curriculares (2009), em nível estadual, apresentam como objetivo para a Educação Física escolar

[...] desenvolver competências que levem os alunos a, por exemplo, compreenderem os jogos motores manifestações culturais produzidas pelos grupos sociais em certos períodos históricos; a lerem os esportes com base nos critérios de lógica interna e externa; a produzirem textos de “carne e osso” e “caneta e lápis” sobre as relações possíveis entre esporte, saúde e educação; a proporem alternativas para o desenvolvimento de práticas corporais no tempo livre que privilegiem a participação de todos, entre tantas outras possibilidades de ler, escrever e resolver problemas no âmbito da Educação Física (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.99).

Ainda nos Referenciais Curriculares (2009, p. 37), ressalta-se que o objetivo das disciplinas da área de Linguagens e Códigos na Educação Básica “é contribuir para conhecimento do mundo em que se vive, das diversas

culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de manifestação”.

Pode-se apreender que os Referenciais Curriculares e os PCN's apresentam alguns aspectos em comum quanto aos objetivos a serem atingidos nas aulas de Educação Física. Os PCN's sugerem alguns objetivos pautados em diferentes abordagens pedagógicas, demonstrando a preocupação na formação dos estudantes em sujeitos críticos, focalizando nas possibilidades da disciplina no ambiente escolar, promovendo o princípio da inclusão através de experiências que problematizem de forma crítica os conteúdos de jogos, esportes e danças. Já nos Referenciais Curriculares, os objetivos foram estabelecidos com enfoque na problematização da cultura. Dessa forma, na área da Educação Física, busca-se a compreensão dos jogos, esportes, expressões corporais através de sua cultura, de seu contexto histórico, político e social.

2.3 SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para possibilitar a compreensão das representações dos estudantes, gestores e professores de Educação Física sobre essa disciplina, apoio-me nas Teorias das Representações Sociais, assim como em teorias relacionadas que deram origem ao fenômeno das Representações Sociais. Primeiramente, o texto abordará algumas considerações históricas sobre as representações, com o intuito de, em forma de síntese, apresentar teorias que se aproximam do fenômeno das Representações Sociais (RS) e que foram a base para Moscovici fundamentar sua teoria; posteriormente, serão apresentados, de modo sintético, conceitos das RS nas perspectivas de alguns autores.

Anteriormente às RS, o termo representação era caracterizado em dois fenômenos, o individual e o coletivo, em virtude da convicção de que as leis que explanavam os fenômenos coletivos eram diferentes das que elucidavam os fenômenos individuais (FARR, 1998). Para Minayo (1998), os teóricos daquele momento, como Schutz, Weber, Durkheim e Marx, preocupavam-se com o caráter coletivo das representações.

Para Minayo (1998), Max Weber elaborou suas concepções através dos termos como “ideias”, “espírito”, “concepção” e “mentalidade” para trabalhar, de forma particular, a noção de “visão de mundo”. Para Weber, a vida social– que consiste na conduta cotidiana dos indivíduos – é carregada de significação cultural. Essa significação decorre da base material e das ideias, e ambas condicionam-se mutuamente (MINAYO, 1998). De acordo com Minayo (1998) Weber ressalva que “as ideias (ou Representações Sociais) são juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem” (MINAYO, 1998, p.93).

Já Schutz, segundo Minayo (1998), utiliza o termo “senso comum” para falar das representações do cotidiano. Para este autor, o senso comum, da mesma forma que o conhecimento científico, abarca conjuntos de abstrações, formalizações e generalizações, e os mesmos são fatos interpretados e construídos cotidianamente. Portanto, segundo este autor, a existência cotidiana, “é dotada de significados e portadora de estruturas de relevância para os grupos sociais que vivem, pensam e agem em determinado contexto social” (MINAYO, 1998, p.95).

Na interpretação do papel das RS, Minayo (1998) ainda revela uma terceira corrente, a marxista. A autora aponta que, para Marx, as representações, as ideias e os pensamentos são os conteúdos da consciência, e que as mesmas são determinadas pela base material.

Na visão de Durkheim, o sujeito sofre pressão das representações dominantes na sociedade. Segundo Minayo (1998), Durkheim refere-se a representações coletivas como categorias de pensamento por meio das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Durkheim alega que “essas categorias não são dadas a priori e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de observação e de interpretação” (MINAYO, 1998, p. 90). Deste modo, o autor entende que as representações não são conscientes do ponto de vista individual, mas é a sociedade que pensa.

De acordo com Costa e Almeida (1999), Durkheim entendia que, para estudar as representações, a ciência tinha que reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo devido ao substrato da representação individual ser a consciência própria de cada sujeito, sendo assim subjetiva, flutuante e perigosa

à ordem social. Já o substrato da representação coletiva seria a sociedade em sua totalidade e, em vista disso, seria impessoal e do mesmo modo permanente, garantindo, portanto, a ligação necessária entre os sujeitos e, por conseguinte, a harmonia da sociedade.

Moscovici mobiliza conceitos da Sociologia, baseados principalmente em Durkheim, para a Psicologia Social; dessa forma, a Teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici, é destacada como uma forma sociológica de Psicologia Social. O que fica evidenciado é que as ações dos sujeitos e do mundo são essenciais para a conceituação das RS.

A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, remete ao estudo das simbologias sociais, isto é, o estudo das trocas simbólicas desenvolvidas nos ambientes sociais e nas relações interpessoais, influenciando na construção do conhecimento compartilhado (MORAES *et al*, 2014). Para Jovchelovitch (1998), a teoria das RS trata da produção dos saberes sociais, quaisquer que sejam eles; porém, a teoria dirige-se especialmente aos saberes que se produzem cotidianamente, pertencentes ao mundo vivido.

O termo Representações Sociais foi apresentado por Moscovici em seu doutoramento, em 1961. Para defini-lo, ele precisou de duas décadas, e se propôs a considerar como fenômeno o que antes era visto como conceito (REIS; BELLINI, 2011). Nesta perspectiva, perante o fato de este conceito ser um tanto quanto denso, pensar em conceituar as Representações Sociais (RS) não se caracteriza como um processo simples.

De acordo com Guareschi (1996), são encontradas muitas discussões sobre RS, inclusive na tentativa de sintetizar, descrever e compreender as RS. Segundo o autor, Moscovici alude que seu interesse não é determinar uma teoria fechada, mas uma perspectiva em que seja possível a leitura dos mais diversos fenômenos e objetos do mundo social. Nesse sentido, apresentar uma definição precisa do termo, para o próprio autor, pode acabar resultando na redução do seu alcance conceitual.

Para Moraes *et al* (2014), as Representações Sociais, de forma bem sucinta, são o conjunto de explicações, pensamentos e ideias que possibilita-

nos evocar um fenômeno, um acontecimento, uma pessoa ou mesmo um artefato.

Configuram sistemas de valores e práticas que têm vida própria; são prescritivas, pois surgem no meio social, depois se esvaem, reaparecendo sob a forma de novas representações, em um processo que não tem fim. Essas representações resultam da própria interação social, sendo comuns a um grupo social, em determinado tempo e espaço, ou seja, em determinado contexto (MORAES *et al*, 2014, p. 18-19).

Para Sá (1996), o termo Representações Sociais institui tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os integra e a teoria construída para explicá-los. Segundo Minayo (1998), as Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas que vêm a se institucionalizar. Deste modo, as RS podem e devem ser ponderadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais, sendo que sua “mediação privilegiada, [...] é a linguagem tomada como forma de conhecimento e de interação social” (MINAYO, 1998, p. 108).

A Teoria das Representações Sociais é uma escolha para descrição e esclarecimento dos fenômenos sociais, pois reproduz pensamentos e comportamentos comuns a um grupo de sujeitos (MORAES *et al*, 2014). Moscovici (1978, p. 27) apreende que “uma representação é sempre uma representação de alguém tanto quanto de alguma coisa”, ou seja, uma representação é sempre de um sujeito para e sobre um objeto; assim, a representação é a reprodução de um objeto que é socialmente valorizado (MOSCOVICI, 1978).

Segundo Moscovici (2009), existem duas categorias de pensamento nas sociedades contemporâneas “pensantes”: os reificados (da ciência) e os consensuais (do senso comum). Por meio das ciências é possível compreendermos o universo reificado, enquanto as RS versam sobre o universo consensual, “são criadas pelos processos de ancoragem e objetivação e circulam no cotidiano e devem ser vistas como uma ‘atmosfera’ em relação ao indivíduo ou ao grupo” (MOSCOVICI, 2009, p.101).

Para Moscovici (2009), a Teoria das Representações Sociais é a única teoria capaz de alcançar feições tão delicadas da racionalidade humana e das relações sociais que, na maior parte das vezes, são comunicados pela

linguagem em uma “luta de ideias” que extrapola a ideologia e a ciência. As RS estudam a cultura e a mente do sujeito, e Moscovici opta pelo termo social para sugerir que as relações entre sociedade e cultura são interdependentes e contraditórias e, ao contrário do que apontava Durkheim, não estáticas (MOSCOVICI, 2009).

Jodelet (2002) afirma que as RS são uma configuração de conhecimento socialmente planejado e compartilhado que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Isso acontece devido ao fato de que a representação é empregada pelos grupos para agirem na sociedade, no mundo das interações com os outros. Nesse sentido, pode-se entender as RS como sendo o produto, o fruto da interação e comunicação de grupos sociais.

Para Farr (1998), em um contexto moderno, Moscovici julga mais adequado estudar Representações Sociais do que estudar representações coletivas. Representações coletivas é o objeto de estudo mais apropriado em um contexto de sociedade menos complexas, o que era do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais acontecem. Nos dias atuais, há poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 1998).

A teoria das RS é um referencial teórico que preenche a necessidade de conhecer e reconhecer os diversos universos de significado em interação com os sujeitos para compreensão e apreensão, e conseguinte mediação na realidade. Nesse sentido, o estudo das RS conexas à área da Educação Física pode colaborar como um importante meio para identificar e apreender as ideias e significações atribuídas a esta disciplina pelos estudantes e docentes.

2.4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

2.4.1 Percorso metodológico da revisão

Esta seção tem como objetivo apresentar a produção de conhecimento sobre o tema representações da Educação Física Escolar no Ensino Médio. Para isso, foram analisados artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCC) e dissertações¹⁴ na área de conhecimento da Educação Física nas seguintes bases de dados: Scielo, portal de periódicos da CAPES e LUME¹⁵. Tal análise se consolida pelo intuito de investigar e alimentar o tema da investigação proposta. Dessa forma, busco apresentar o que vem sendo produzido no campo científico brasileiro sobre a Educação Física no Ensino Médio, com a intenção de ampliar minhas possibilidades e encurtar limites sobre o tema da pesquisa.

A busca se deu em duas partes: primeiramente foram localizados artigos com base nos descritores “Educação Física” e “Ensino Médio” e, posteriormente, foi realizada outra busca com os descritores “Representações” e “Educação Física”. Para a seleção dos artigos, utilizei critérios de inclusão e exclusão. Para selecionar os artigos cujos resumos foram lidos, primeiramente excluí os que não se encaixavam nos seguintes critérios: a) artigos posteriores a 2009 (Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI); b) escritos em língua portuguesa; c) pesquisa realizada em escola; d) foco da educação básica¹⁶.

Assim, após a exclusão destes artigos, realizei a leitura dos resumos e selecionei os artigos que seriam lidos na íntegra com base nas seguintes orientações: disponibilidade dos mesmos em versão portuguesa, de forma gratuita e on-line, ou seja, um critério de acessibilidade; b) pesquisa realizada em instituição pública; c) resumo contendo o descritor “Ensino Médio”; d) trabalhos de conclusão de curso, dissertações ou artigos.

Com os descritores “Educação Física” e “Ensino Médio”, localizei um total de 326 publicações. Destas, foram lidos os resumos de 38, restando para a leitura na íntegra 16 publicações, entre elas artigos, trabalhos de conclusão de curso e dissertações. Já com os descritores “Educação Física” e “Representações”, localizei um total de 35 publicações, das quais 4 resumos

¹⁴ Não será realizada a busca por teses devido à disponibilidade de tempo relativamente breve do mestrado.

¹⁵ Repositório Digital da UFRGS, disponível no site <<http://www.lume.ufrgs.br>>.

¹⁶ Os critérios C e D foram incluídos durante a realização da busca, visto que, apesar dos filtros utilizados, alguns artigos e dissertações destoavam da temática pesquisada.

foram lidos, resultando em leitura na íntegra de 2 publicações. Pode-se visualizar, através do quadro abaixo, que há poucas produções na área da Educação Física sobre representações.

Quadro 4 – Síntese da busca realizada nas bases de dados

DESCRITORES	BASE DE DADOS	TOTAL	RESUMOS LIDOS	TEXTO NA ÍNTEGRA
EDUCAÇÃO FÍSICA + ENSINO MÉDIO	LUME (Dissertações)	80	7	4
	LUME (TCCs)	95	15	6
	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	37	6	2
	SCIELO	114	10	4
EDUCAÇÃO FÍSICA + REPRESENTAÇÕES	LUME (Dissertações)	0	0	0
	LUME (TCCs)	7	2	2
	PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	28	2	0
	SCIELO	0	0	0

A análise dessas produções concebe o movimento de compreensão sobre a Educação Física no Ensino Médio e as suas representações dentro do ambiente escolar nas produções acadêmicas nacionais nos periódicos da área de conhecimento Educação Física. Na próxima seção apresento alguns dos achados sobre a temática pesquisada.

2.4.2 Análise das produções

Esta seção tem por objetivo apresentar a análise realizada das produções encontradas. As produções com a temática Educação Física (EFI) no Ensino Médio (EM), de forma ampla, tratam sobre os seguintes pontos: sistematização de conteúdos da área e seu desenvolvimento; quais são os conteúdos que estão sendo desenvolvidos nesta etapa de ensino; a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Ensino Médio; e algumas limitações na legislação que influenciam no andamento e/ou participação nas aulas de Educação Física.

O estudo de Ferreira, Graebner e Matias (2014) teve por objetivo analisar a satisfação dos estudantes do Ensino Médio para com as aulas de EFI, bem como a percepção dos mesmos sobre a administração dos conteúdos. O estudo apresenta algumas reflexões acerca da falta de interesse dos estudantes em participar das aulas de EFI, muitas vezes justificadas pelos mesmos devido à repetição dos conteúdos já desenvolvidos no Ensino Fundamental. Por outro lado, a justificativa dos docentes para essa repetição do conteúdo no EM é que os estudantes aceitam de forma mais imediata o conteúdo de esporte. Os docentes ainda afirmam que os conteúdos de lutas e dança sofrem resistência por parte dos estudantes, o que dificulta a sua implementação nas aulas de EFI.

Nesse sentido, o estudo de Brandolin, Koslinski e Soares (2015) corrobora essa leitura da percepção dos estudantes sobre a EFI no EM. A questão central da pesquisa era se a experiência curricular da Educação Física era percebida como positiva pelos estudantes. Os autores, apesar de afirmarem que a percepção positiva sobre a EFI prevalece entre os estudantes do EM pesquisados, evidenciam a necessidade de entendermos os motivos dessa percepção. Assim sendo, ao contrapor a percepção positiva dos estudantes sobre a EFI e a literatura consultada, os autores sugerem que tal percepção possivelmente seja mais influenciada pela possibilidade de ruptura com o tempo normal da sala de aula do que com as possibilidades de aprendizagem e satisfação intrínsecas à aquisição de novas habilidades no espaço da EFI. Desse modo, segundo os autores, é provável que, mesmo os estudantes que não participam das aulas efetivamente e/ou que não se identificam com os esportes, vislumbrem uma sensação de prazer ao saírem da sala de aula para um espaço destinado às aulas de EFI.

Quatro estudos fazem referência ao que motiva os jovens a participarem das aulas de Educação Física e às relações entre atividade física e saúde (SAMPEDRO, 2012; NETO, 2012; MENESES, 2013; PALUDO, 2015). Três dos estudos utilizaram questionários para coleta das informações. O outro estudo utilizou-se de observações das aulas e grupos de discussão com os estudantes. Estes estudos procuravam identificar e compreender o que motivava os estudantes do Ensino Médio a participarem das aulas de EFI, além

de verificar suas motivações intrínsecas e extrínsecas e se existiam relações entre a motivação na prática das aulas de EFI e o sexo, idade e frequência dos estudantes.

Uma dissertação de cunho qualitativo se deteve em discutir as relações entre o esporte e a Educação Física Escolar. Bastos (2011) realizou uma etnografia para entender como os jovens que estavam concluindo o Ensino Médio percebiam o esporte na escola e como este influenciava em sua formação. A autora constatou que as noções de saúde, valores, conhecimento crítico e “saber se virar” representam o legado sobre esporte que os docentes desejam deixar para seus estudantes. Todavia, Bastos (2011) verificou que este legado não é algo palpável ou que está inscrito e visível nos relatos de vida dos docentes. Tal legado “paira” no imaginário dos professores.

Nesta perspectiva, Santos e Nista-Piccolo (2011) investigaram a visão dos docentes atuantes no EM sobre a prática do esporte em suas aulas. Eles verificaram que o conteúdo mais trabalhado, de fato, era o esporte, invisibilizando as outras formas de manifestação da cultura corporal de movimento (ginásticas, danças, lutas e jogos). Os autores ressaltam que o esporte continua sendo tratado de modo seletivo e reducionista, não existindo um entendimento, por parte dos docentes colaboradores, do significado do esporte como fenômeno sociocultural.

Já o estudo de Santos (2013) objetivou investigar o que ensina a EFI no EM por meio das aprendizagens narradas por estudantes e professores de uma escola pública de Porto Alegre. A autora procurou compreender como essa disciplina agrega conhecimentos aos estudantes e se pode ou não intervir no cotidiano dos mesmos fora da escola. O estudo indicou que as aprendizagens dos estudantes dependem de muitos elementos, como a configuração escolar, o lugar que a EFI ocupa nessa escola, a função do professor, as compreensões dos estudantes, os conteúdos e também de como se estabelece a relação pedagógica entre professor e estudante. O estudo aponta também que essa disciplina tem muito a ensinar, mas cada sujeito a compreende e a percebe da sua maneira.

Santos (2013) ainda afirma que a EFI pareceu ter menor valor em relação às outras disciplinas e que, em muitos momentos, ela era confundida

como um momento de lazer ou espaço livre para os estudantes. Os estudantes, por perceberem a EFI dessa maneira, muitas vezes participavam somente por entender que ela é obrigatória, colocando seu valor de aprovação e reprovação à frente das possíveis aprendizagens e ensinamentos que esta disciplina poderia proporcionar a eles.

A questão da obrigatoriedade da disciplina de EFI no EM, período noturno, foi objetivada no estudo de Mendonça e Caetano (2011). Este estudo investigou se nas escolas do EM período noturno havia aulas de EFI. Os autores identificaram certa negligência quanto ao ensino da EFI no período noturno, já que esta disciplina estava na grade curricular, mas não era praticada. Os autores entendem que há características distintas entre os discentes do EM do período noturno e os que frequentam as aulas no período matutino e vespertino. Porém, eles ressaltam que tais peculiaridades exigem da gestão escolar uma melhor adequação do ensino da EFI, enquadrando essas diferenças sem que haja mudanças na proposta do currículo do EM nacional. Os autores concluem que, se desejamos um ensino de maior relevância e significado, é preciso visibilizar na disciplina de EFI uma possibilidade tangível para alcançar esse ideal.

Uma das peculiaridades do ensino da EFI no EM, sobretudo no período noturno, é a possibilidade de os estudantes solicitarem dispensa das aulas, visto que são amparados por dispositivo legal para não praticá-las, o que, entretanto, não justificaria o não comparecimento às aulas. O estudo de Amaral (2014) teve como objetivo compreender como equipe diretiva, supervisão pedagógica, professores de EFI e estudantes percebem as dispensas das aulas de EFI no EM que ocorrem em turno inverso e suas implicações para a legitimidade da disciplina em uma escola da Rede Estadual de Ensino do RS no município de Gravataí. O autor entende e reflete que a questão das dispensas nas aulas de EFI no EM e as implicações que envolvem a legitimidade da disciplina na escola são bastante complexas, dependem de ações conjuntas da comunidade escolar e estão além das atribuições somente do professor.

O mesmo estudo de Amaral (2014), ainda identificou a EFI alçada à condição de disciplina suporte aos demais componentes curriculares, sendo

valorizada, desta maneira, como um meio para se alcançar o aprendizado em outras áreas do conhecimento, talvez mais importantes na concepção dos entrevistados. Logo, a Educação Física acaba não se estabelecendo neste contexto escolar como uma disciplina dotada de um conjunto de saberes da cultura corporal capaz de gerar aprendizagens. Os entrevistados, assim, não percebem a Educação Física como uma disciplina dotada de conteúdos, mas sim como uma atividade estritamente prática, relacionando-a diversas vezes a um momento de descontração e lazer e à prática esportiva, principalmente o futebol.

Pensando nos possíveis saberes compartilhados na EFI no EM, o estudo de Santos *et al* (2014) objetivou compreender a relação que alunos e alunas estabelecem com os saberes nas aulas de Educação Física através das narrativas autobiográficas de treze estudantes. A pesquisa evidenciou que os estudantes apresentam dificuldades em considerar a relação que estabelecem com os saberes na EFI como aprendizado. O estudo apresenta, ainda, que muitos dos conteúdos trabalhados na EFI, como os jogos e as brincadeiras, mesmo sendo reconhecidos pelos estudantes, são considerados por eles como irrelevantes, um aprendizado de pouco valor. Além disso, as críticas não se restringiram a essa disciplina, mas estenderam-se à própria escola, que parece ter sua lógica de ensino alheia aos desejos e necessidades dos estudantes.

Já Souza e Paixão (2015) analisaram a prática pedagógica do docente de EFI considerado bom professor na perspectiva dos estudantes do EM. A partir da análise do grupo de professores considerados bons pelos seus estudantes, percebeu-se um padrão tradicional nas aulas quanto à abordagem pedagógica adotada, bem como a hegemonia do conteúdo esporte. Os autores, no entanto, ressaltam que esses professores buscaram articular a EFI às demais disciplinas em trabalhos interdisciplinares e, ainda, lançaram mão da proximidade com os estudantes para discutir temas relacionados a comportamento, valores éticos e conduta, tanto na escola como fora dela.

Os autores ainda relatam que as práticas pedagógicas observadas no estudo seguem um padrão presente na maioria das escolas. Ainda afirmam que parece existir uma resistência por parte dos docentes a mudanças na aplicação das teorias metodológicas e estratégias pedagógicas. Com isso,

conserva-se uma situação que mostra a dificuldade de se manter o equilíbrio entre inovação e tradição. Como exemplo citado pelos autores, há a manutenção da hegemonia do conteúdo esporte quando comparado aos demais conteúdos propostos pela Cultura Corporal de Movimento, como as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos.

Neste sentido, os estudos de Dessbesell (2014), Pontes (2015) e Machado (2014) contribuem com a temática das dificuldades dos professores frente a mudanças curriculares. Os três estudos analisam mudanças curriculares atuais e suas implicações no trabalho docente do professor de EFI. Dessbesell (2014) procurou compreender como os professores lidam com a prática curricular nas suas escolas, tendo como marco o advento dos Referenciais Curriculares (2009). O estudo possibilitou a visibilidade de diferentes traços para a legitimidade da presença da EFI na escola, embora ainda grafados pelas fortes linhas da tradição esportiva e pelas condições e dinâmicas da cultura escolar. As proposições legadas pelo Movimento Renovador já começam a aparecer, portanto, no modo como esses docentes lidam com a prática curricular.

Pontes (2015), por sua vez, investigou o trabalho docente dos professores de EF que atuam no EM a partir das mudanças ocorridas nesta etapa de ensino mediante a implementação do EM Politécnico no RS. O autor se propôs a investigar como os docentes de EF reconstruíam o seu trabalho docente nas escolas de EM da rede estadual durante a implementação do EM Politécnico devido ao seu entendimento de que essa reforma apresenta demandas específicas que modificam a atuação dos docentes nas escolas. Através do estudo, o autor compreendeu que a implantação do EM Politécnico foi um processo cercado de resistências, incompreensões e tensionamentos por toda a comunidade escolar. Os professores colaboradores afirmam que houve pouco debate anterior, e somente os representantes das escolas foram convidados a participar, além de afirmarem também que o processo entre debates e implantação foi apressado, durando cerca de três meses.

Os professores colaboradores do estudo de Pontes (2015) ainda assinalaram como limites para a interdisciplinaridade a organização escolar tradicional, a resistência de alguns professores e a formação inicial e

continuada. O Seminário Integrado foi entendido como um momento “curinga” e, dessa forma, ainda não foi bem compreendido pelas escolas e professores. A avaliação emancipatória surgiu como um ponto crítico da proposta, visto que alguns professores apresentaram relutância em assumir a avaliação por conceitos e por áreas de conhecimento por entenderem que este modo de avaliar intensifica suas atividades laborais.

Nesse sentido, Machado (2014) teve como objetivo compreender as principais dificuldades dos professores de EF do EM da rede Estadual do RS e quais foram as estratégias utilizadas para superá-las, bem como verificar as implicações da implantação da reforma curricular nas dificuldades identificadas. O estudo constatou algumas dificuldades dos professores, tais como: falta e precariedade de material, desvalorização salarial e carga horária excessiva, roupa inadequada, dispensas, bem como o trabalho com a avaliação e por área, presentes na nova proposta. O autor ressalta que a pesquisa mostra que há muitas dúvidas decorrentes, possivelmente, da falta de uma preparação mais específica dos professores, visto que a nova proposta curricular do EM Politécnico possui características inovadoras que trazem como enfoque principal as necessidades dos estudantes do século XXI. Parece haver também resistências dos professores em se desvincularem de antigos padrões, principalmente com os métodos de avaliação. O autor conclui o estudo afirmando que há, ainda, muitas dificuldades a serem superadas dentro da escola, e que elas afetam o trabalho e a vida do professor.

Já as publicações encontradas sobre a temática representações e EF tratam especificamente das representações de corpo (ZARDO, 2015) e das representações acerca das práticas corporais (PORTELA, 2012). O estudo de Zardo (2015) objetivou compreender as representações que estudantes do sexo feminino do EM de uma escola pública de Porto Alegre/RS constroem acerca do corpo, quais práticas escolares impactam nessas representações e que cuidados tais estudantes têm privilegiado em relação ao seu corpo. O estudo revelou que as representações de corpo apresentadas pelas jovens se mostraram heterogêneas e não lineares, pois nem todas as jovens partilham do mesmo pensamento. A autora ressalta que construir um parâmetro absoluto de como as estudantes compreendem o corpo é inviável, visto que cada uma

manifesta características singulares a partir da sua subjetividade. Por mais que algumas das estudantes partilharem de cuidados em comum, a autora destaca que não é possível afirmar que todas pensam e agem da mesma forma, em razão de cada uma delas ter uma forma particular de dar significado, experimentar e descobrir o seu corpo.

Já Portela (2012) teve como enfoque as representações de estudantes do EM acerca das práticas corporais e como a EF Escolar influencia na construção dessas representações. O estudo possibilitou compreender que os estudantes representam as práticas corporais como algo importante, necessário e prazeroso. Os estudantes entendem as práticas corporais como forma de dar continuidade e evolução às técnicas e ao rendimento em exercícios que lhe significam algo, considerando também a companhia dos amigos e os momentos agradáveis que a prática proporciona.

Ainda são poucos os trabalhos da área da EF no EM, e entendo que os estudos apontam para a necessidade da legitimação da EF e dos conteúdos referentes a essa disciplina. Os estudos existentes nesta área têm concentrado sua atenção em alguns temas como o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos e o cumprimento do que é estabelecido na legislação e nos documentos que orientam esta etapa de escolarização. Já os estudos na área das representações no âmbito da EF tratam especificamente de um elemento que a constitui, e não da disciplina em si. Neste sentido, justifico este estudo acerca das Representações da EF no EM, pois parece haver pouco aprofundamento, tanto da EF no âmbito do EM quanto das Representações no âmbito da EF. Desse modo, os pressupostos teóricos apresentados e esta revisão bibliográfica resultam no meu problema de pesquisa, que está sintetizado na seguinte pergunta: **Quais e como são construídas as Representações da Educação Física no Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual de Ensino do RS?**

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Considerando o que foi exposto e afim de relatar e explicar o percurso metodológico realizado nesta pesquisa proponho retomar o problema de pesquisa que orienta o estudo bem como os objetivos geral e específicos. O problema de pesquisa se constitui na seguinte questão: **“Quais e como são construídas as representações da Educação Física no Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual de Ensino do RS?”**. Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa foi **compreender quais e como são construídas as representações conferidas à Educação Física em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do RS**. Os objetivos específicos seguem abaixo:

- a) Identificar quais as representações dos estudantes, do professorado e dos gestores sobre a Educação Física no Ensino Médio;
- b) Compreender as representações dos estudantes, do professorado e dos gestores sobre a Educação Física no Ensino Médio;
- c) Compreender quais são os elementos importantes na constituição do processo de representar/significar a Educação Física no Ensino Médio.

3.2 O MUNICÍPIO, A ESCOLA E OS COLABORADORES

Desde o ano de 2014, o grupo de pesquisa F3P-EFICE vem direcionando suas pesquisas para a rede estadual de ensino do estado do RS. Isso, devido ao entendimento de que há um local de investigabilidade no cotidiano das escolas públicas de Ensino Médio do estado com potencial para auxiliar na compreensão do que acontece neste âmbito e o que o professorado

de EF vem fazendo. Dessa forma, esta pesquisa integra/dialoga com a temática que o grupo de pesquisa vem estudando.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do Rio Grande do Sul em um município localizado na microrregião de Montenegro que possui cerca de 4.094 habitantes (IBGE, 2010), sendo que a estimativa para 2015 foi de 4.463¹⁷. Sua localização parece ser favorecida pelo fato de o município estar situado no Vale do Caí, entre a Região Metropolitana de Porto Alegre e a Serra Gaúcha que, juntas, formam um importante polo econômico do estado e, também, por fazer parte do Conselho Regional de Desenvolvimento Vale do Caí. Em divisão territorial datada de 1995, o município é constituído pelo distrito sede e pela zona rural, que é constituída por três localidades. Ainda sobre sua área territorial, o município tem em média 64 km² e fica a aproximadamente 70km de distância de Porto Alegre.

A escola foi criada em dezembro de 1991, oferecendo o ensino fundamental completo no turno diurno, tendo suas atividades iniciadas em 8 de abril de 1992, quando foi concedida a autorização de funcionamento. Como muitos alunos tiveram dificuldades em prosseguir com seus estudos no tempo regular, a comunidade sentiu necessidade de oferecer a esses jovens um ensino regular noturno, o que foi autorizado em 27 de novembro de 1993. Os estudantes não tinham lugar apropriado para as práticas desportivas, tão pouco a comunidade tinha acesso ao local para atividades esportivas e programações sociais. Assim, a parceria do município com o estado proporcionou a construção do ginásio de esportes em novembro de 1996.

Porém, a maior aquisição para a escola e para o município foi o almejado Ensino Médio. Foi uma luta de mais de 10 anos, que teve sua concretização com a autorização de funcionamento em 29 de março de 2000. Como se pode perceber, a escola de hoje é resultado da luta de um grupo de pessoas que muito fez pelo progresso da comunidade, visto que a escola se sente responsável pelas mudanças e evoluções ocorridas nesse local.

Esta escola é a única de Ensino Médio na localidade, uma característica peculiar de algumas cidades interioranas. Sendo assim, não irei divulgar a

¹⁷ IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS.

fonte das informações, entendendo que divulgá-las poderá ferir o sigilo da pesquisa e os cuidados éticos necessários. Nesta escola, no ano de 2015, 23 estudantes frequentavam o Ensino Médio cursando o 1º e 2º anos no turno da tarde e 81 estudantes cursando os três anos do Ensino Médio no turno da noite, sendo que havia duas turmas de 3º ano. Abaixo apresento um quadro com o número de estudantes em cada etapa do Ensino Médio nos anos de 2016 e 2017. Lembrando que somente a turma do 1º ano A tem suas aulas no turno da tarde, as demais, no turno da noite.

Quadro 5 – Número de estudantes em cada etapa do Ensino Médio.

TURMAS	2016	2017
1º ANO A	13	21
1º ANO B	14	14
2º ANO	20	28
3º ANO	31	21

Em relação aos professores, no ano de 2015 eram 16 professores atuantes em sala de aula e mais dois em outros cargos, destes somente um docente era contratado, sendo ele um dos professores de Educação Física; os demais eram nomeados. No ano de 2016, ocorrerão algumas mudanças no quadro de professores que retomarei mais a frente.

A negociação de entrada e mapeamento inicial da escola se deu, primeiramente, através de contato por telefone para receber informações sobre horários possíveis para dialogar com a diretora ou supervisora. De acordo com a informação recebida, dirigi-me à escola, sendo bem recepcionada, já que tanto as secretárias quanto a diretora e a supervisora me conhecem. Após o diálogo com a diretora e a supervisora, as mesmas consentiram com a realização do estudo.

Mediante esse movimento de negociação e mapeamento inicial da escola, foi possível ter algumas informações importantes, como o afastamento da professora de Educação Física por três meses devido a sua candidatura a vereadora do município. Esta professora atua na escola há 21 anos, completados em março do ano de 2017, tendo iniciado sua carreira logo no primeiro semestre de faculdade.

Neste sentido, ao iniciar o trabalho de campo, no segundo semestre de 2016, me deparo com outro movimento em relação aos professores de Educação Física, obtive a informação de que o professor de Educação Física que atuava na escola há 14 anos como professor contratado pediu desligamento da escola. Isto, num primeiro momento, gerou certa preocupação em mim, pois ocasionaria uma diminuição no número de professores colaboradores de EFI.

Neste momento inicial do trabalho de campo foi possível observar os arranjos que foram feitos pela escola e professores para que os estudantes não se prejudicassem devido à falta de professores nesta área. Foi solicitado pela direção na 2ª CRE um aumento de carga horária para outro docente que se disponibilizou a “cuidar¹⁸” da Educação Física. O professor substituto para as aulas de Educação Física foi o professor Visconde que atua nas disciplinas de história e geografia no Ensino Médio.

A coordenadora pedagógica e a equipe diretiva (diretora e/ou vice-diretora) participaram na pesquisa, pois entendo que suas respectivas representações sobre a Educação Física para esta etapa de ensino são determinantes nas decisões administrativas e pedagógicas assumidas. Além desses colaboradores, foi convidado um grupo de estudantes para participar do estudo, pois entendo que compreender as representações dos discentes acerca da EF nos ajuda a (re)pensar o trabalho pedagógico do docente, possibilitando ao docente elementos importantes para que o mesmo construa seus planos de ensino adequando-os aos estudantes e suas necessidades e particularidades, e, dessa forma, seja possível realizar uma prática pedagógica mais efetiva, significativa e relacionada ao dia a dia dos estudantes.

Quadro 6 - Relação dos Professores Colaboradores.

¹⁸ Termo utilizado pelo docente Visconde ao descrever o seu papel durante as aulas de EFI.

Colaboradores	Ano de conclusão da graduação	Especialização	Experiência em escola	Experiência na escola estudada	Carga horária	Outro emprego
Sofia	2000 Pedagogia Unisinos	Administração e Supervisão Escolar; Psicopedagogia Institucional	21 anos	21 anos (19 anos na gestão-direção e supervisão)	20h	25h em outro Município Cargo de Supervisão
Darlene	1989 Magistério Letras-Português 2007 Unisinos	Literatura Brasileira	20 anos	19 anos	40h	Não
Visconde	1992 Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição Filosofia	-	21 anos	21 anos	20h	22h escola do município
Eliana	2002 Educação Física Unisinos	Psicomotricidade	21 anos	21 anos	20h	22h escola do município

A seleção deste grupo de estudantes partiu da representatividade tipológica destes, observada no decorrer da pesquisa. A escolha dos sujeitos para compor o grupo partiu dos critérios a seguir: a) estudantes dos diferentes anos de ensino que compõem o Ensino Médio; b) estudantes de ambos os sexos; c) estudantes participantes e não participantes das aulas. Inicialmente, seria um grupo de discussão que abarcasse os diferentes estudantes de cada série do Ensino Médio, porém, aconteceram alguns empecilhos que não permitiram a participação da turma da tarde com as demais turmas. Desse modo, realizamos dois grupos de discussão: um grupo com doze participantes e outro grupo com nove participantes. As entrevistas semiestruturadas foram individuais, com quatro estudantes, e realizadas no ano que a dissertação foi defendida.

Quadro 7 – Relação dos estudantes colaboradores da pesquisa¹⁹

Estudantes	Etapa do Ensino Médio em 2016
1. Lydia	1º ano A
2. Camila	1º ano A
3. Lauren	1º ano A
4. Sofya	1º ano A
5. Frank	1º ano A
6. Donald	1º ano A
7. Clary	1º ano A
8. Juliano	1º ano A
9. Vitória	1º ano A
10. Elena	1º ano A
11. Krislei	1º ano A
12. Mona	1º ano A
13. Pedro	1º ano B
14. Ana Paula	1º ano B
15. Cláudio	1º ano B
16. Roberta	2º ano
17. Lucas	2º ano
18. Napoleão	3º ano
19. Miranda	3º ano
20. Alex (feminino)	3º ano
21. Samo	3º ano

A decisão de contar com diferentes indivíduos como colaboradores e participantes da pesquisa se dá pelo entendimento de que as representações são construções coletivas por acontecerem através das relações sociais nos grupos, e, dessa forma, é pertinente abarcar sujeitos de cada grupo pertencentes a esse coletivo.

Por mais que supervisora, equipe diretiva, docentes – alguns já foram meus professores no Ensino Fundamental – e demais funcionários da escola me conheçam, na posição de investigadora foi preciso estranhar o que de certo modo parece familiar. A escola se caracteriza como familiar devido algumas questões como estar localizada na região onde resido, ter sido frequentada por muitos de meus amigos e familiares e pelos docentes serem, em sua maioria, moradores do município; enfim, por conhecer os integrantes da comunidade escolar. Entretanto, o meu ponto de vista em relação à escola, contudo, foi de estranhamento, pois nunca estudei nesta instituição, mesmo ela sendo a única

¹⁹ No quadro se encontram todos os estudantes colaboradores no grupo de discussão e os estudantes marcados em negrito foram os selecionados para a entrevista semiestruturada. Lembrando que os nomes são fictícios, preservando as questões éticas do estudo.

do município a ofertar o Ensino Médio. Minha opção, ao final das séries finais do Ensino Fundamental, foi buscar a continuação da Educação Básica em outro município, com o objetivo de cursar o Ensino Médio na modalidade Normal²⁰. Além disso, exercitei o estranhamento com o contexto no dia a dia e no diálogo com meu orientador e colegas de grupo de pesquisa.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa proposta neste estudo se sustenta nos métodos qualitativos, dada a natureza das questões de pesquisa e dos objetivos do estudo, pois este tipo de investigação contempla um repertório amplo de técnicas utilizadas para descrever e interpretar as representações e significados que um grupo social afere à sua experiência cotidiana (MOLINA NETO, 2010). A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010, p. 57), aplica-se ao “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões”, efeito das interpretações que as pessoas fazem a respeito de como vivem, sentem, pensam, constroem seus artefatos e a si mesmos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem em seu fundamento cinco características: (1) o ambiente natural é a fonte direta das informações e o principal agente na obtenção das mesmas é o pesquisador; (2) as informações que o pesquisador recolhe são basicamente de caráter descritivo; (3) o maior interesse dos pesquisadores que utilizam metodologias qualitativas é pelo processo em si, não somente pelos resultados; (4) a análise das informações é feita de forma indutiva; e (5) é de interesse do investigador, antes de tudo, tentar compreender o significado que os sujeitos conferem às suas experiências.

Focando em uma das características de Bogdan e Biklen (1994) sobre o caráter descritivo dos estudos qualitativos, Triviños (1987, p. 110) acrescenta que estes estudos tem o foco no “desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus

²⁰Similar ao que, em anos anteriores, chamava-se Magistério.

professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, etc”. Para além desta descrição, sendo a proposta desta pesquisa estudar e compreender um contexto particular, um fenômeno contemporâneo e exclusivo, caracterizo-o como um estudo de caso etnográfico. Segundo André (1995), o estudo de caso etnográfico deve ser usado quando interessa-se por uma instância particular e deseja-se conhecê-la em sua complexidade e em sua totalidade, quando o interesse maior está naquilo que acontece e em como aquilo acontece e não nos seus resultados, quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu acontecer natural.

Segundo Ludke e André (1986), o estudo de caso busca a interpretação de um contexto, retratando a realidade de forma completa e densa utilizando-se de uma ampla gama de fontes de informação, procurando representar as diferentes perspectivas presentes em uma situação social. Nesse sentido, Sarmiento (2011) ressalva que caracteriza-se como estudo de caso etnográfico a investigação que assume o formato do estudo de caso apresentando uma perspectiva interpretativa e crítica e que centraliza-se nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola. De acordo com o autor, a partir dessa escolha, a etnografia impõe um direcionamento do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que integram a vertente sociocultural das dinâmicas das ações que acontecem nos contextos escolares.

Lüdke e André (1986) destacam que o estudo de caso vai se desenhando à medida que o estudo se desenvolve, e deve-se apreender a realidade como ela é e não como se almejaria que fosse. Para Molina (2010), a vantagem do estudo de caso qualitativo “é o fato desse conectar-se rapidamente com a realidade, ou seja, possibilitar mais a interação teoria-prática e, por isso, afastar os riscos de simplificações” (MOLINA, 2010, p. 99). Esse tipo de estudo está associado a delimitação/construção de um problema de estudo, além de ser uma decisão metodológica. De acordo com Molina (2010),

estudar um caso exige, na maioria das vezes, proceder um recorte sobre uma realidade particular e concreta. [...] quando se opta pela realização de um estudo de caso qualitativo é importante que se considere que o problema de investigação (a indagação epistemológica) e o lugar (caso) que se elege para estudo guardem estreita relação (MOLINA, 2010, p.100).

Molina (2010) destaca que é indicado optar pelo estudo de caso qualitativo quando se tenta responder a problemas ou perguntas que se formatam em como e/ou por quês e em que o interesse é por acontecimentos contemporâneos dos quais se tem poucas informações sistematizadas. A autora aponta como uma das vantagens oferecidas por esse tipo de estudo o fato de esse estar interligado com a realidade, possibilitando maior interação entre teoria e prática e atenuar os riscos de simplificações, visto que o caso caracteriza-se como pertencente a um determinado local, tempo e contexto.

Retomarei aqui certas peculiaridades do contexto onde foi realizada a pesquisa, entendendo que estas singularidades caracterizam esta pesquisa como um estudo de caso. Entendo como peculiar deste contexto o número relativamente baixo de habitantes e a identificação da escola como sendo a única a comportar o Ensino Médio no município e o mesmo ser ofertado praticamente apenas no turno noturno devido às demandas dos próprios jovens estudantes, que são, em sua maioria, trabalhadores em empresas calçadistas, curtumes, na avicultura e na produção de hortifrutigranjeiros e venda dos mesmos no Centro de Abastecimento do Rio Grande do Sul (CEASA/RS).

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Sendo a pesquisa qualitativa a metodologia escolhida para a realização deste estudo, alguns instrumentos para a coleta de dados são importantes. Para Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia selecionada ao se analisar acontecimentos contemporâneos, e deve contar com a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e com entrevistas de pessoas neles envolvidas. Dessa maneira, os instrumentos utilizados no presente estudo foram os seguintes: registro em diário de campo; observação participante, grupos de discussão e entrevistas. As informações fornecidas por

estes instrumentos possibilitam fazer a triangulação das informações, favorecendo assim o processo de análise.

Um instrumento que se torna valioso na pesquisa qualitativa é a observação, tarefa esta que demanda a atenção, a percepção, a memória e o pensamento para ressaltar acontecimentos e realidades sociais presentes (NEGRINE, 2010). Negrine (2010) ressalta que, para utilizar a observação como instrumento de recolha de informações, é importante que ela seja “contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos” (p. 68) e que, para tal, é necessário que ela seja “intencionada e sustentada” (p. 69).

Negrine (2010) explica a importância das observações não serem depositadas de juízos de valor para que, assim, o pesquisador não contamine as informações obtidas. O autor ainda acrescenta que “a observação como instrumento deve ser seletiva” (NEGRINE, 2010, p. 67), devendo o pesquisador manter seu foco nos objetivos do estudo e, ao mesmo tempo, atentar para alterações nesta pauta de observação. Dessa forma, foram realizadas observações das aulas de Educação Física no Ensino Médio, na sala dos professores, entradas e saídas e eventos organizados pelos professores de Educação Física com intenção de obter informações acerca de diferentes momentos e situações de forma a poder construir um entendimento coerente das representações dos colaboradores sobre Educação Física.

Na pesquisa qualitativa, o processo de registro das informações representa uma complexidade (TRIVIÑOS, 1987). Um dos objetivos do diário de campo é registrar, em tempo real, atitudes, fatos, expressões e fenômenos percebidos no local de investigação (MINAYO, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Triviños (1987, p. 154) aponta que as anotações de campo (diário de campo) consistem “na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito”. O autor ainda considera que as anotações de campo devem registrar as reflexões do pesquisador que aparecem ao longo das observações dos fatos. A exatidão das descrições é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, e o pesquisador deve buscar alcançar o máximo de fidelidade na descrição, além de, em seguida, fazer comentários críticos sobre o observado. Diante disso, o

diário de campo foi utilizado, nesta pesquisa, para registrar tanto os fatos observados quanto as impressões e reflexões da pesquisadora, para que, assim, seja possível o confronto com as informações acrescentadas dos grupos de discussão e entrevistas.

Outra estratégia investigativa utilizada neste estudo foi o Grupo de Discussão que tem por finalidade compreender as apreciações, opiniões e posicionamentos dos sujeitos enquanto pertencentes a um coletivo, a um grupo, permitindo identificar e entender conflitos e divergências sobre o tema da investigação (FONSECA, 2008). O Grupo de Discussão objetiva compreender um discurso habitual sobre uma determinada realidade social (SANTOS, 2007). Dessa forma, interessa compreender significados, sentidos e representações sociais acerca de um determinado fenômeno compartilhado entre certo grupo, “[...] as opiniões de grupo não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista [...] Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence” (WELLER, 2006, p.245).

A entrevista semiestruturada é outro instrumento que utilizarei; segundo Woods (1995), trata-se de uma das técnicas mais significativas para a obtenção das informações. As entrevistas semiestruturadas permitem coletar informações desvalidas ou camufladas ao olhar do pesquisador durante as observações e aproximam-no da perspectiva dos colaboradores diante do fenômeno estudado.

Negrine (2010) argumenta que

quando fazemos uso de entrevista “semiestruturada”, por um lado visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo a sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática (NEGRINE, 2010, p. 77).

A flexibilidade destacada pode constituir-se em um risco de afastamento do foco da pesquisa, assim como potencializar o aparecimento e compreensão de novos aspectos não previstos inicialmente. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a professora de Educação Física, com a coordenação pedagógica, com a equipe diretiva que coordena o Ensino Médio e com os estudantes.

A opção por tais instrumentos para a recolha das informações é conferida pelo entendimento de que a junção dessas fontes possibilitam o auxílio para uma melhor compreensão sobre os elementos estudados.

3.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA E CUIDADOS ÉTICOS

A validade interpretativa se deu a partir da transcrição das entrevistas com fidelidade, não alterando os vocábulos utilizados para evitar que as informações sejam contaminadas, assim como sugere Negrine (2010). Molina Neto (2010), ao apresentar a validade, destaca que há três níveis de validade: descritiva, interpretativa e teórica. Dando conta do primeiro nível assinalado pelo autor, as entrevistas transcritas foram encaminhadas aos entrevistados para que eles externassem o consentimento com o descrito e ou fizessem as possíveis correções caso considerassem necessário. Para a efetivação do segundo nível de validade, foram expostas as análises das informações obtidas ao grupo de pesquisa F3P-EFICE onde puderam ser feitas as apreciações e explicações de modo a discutir e aprofundar a plausibilidade, coerência e legitimidade das descrições e interpretações.

Para a concretização do último nível de validade, as informações obtidas e analisadas foram validadas em um processo de triangulação dos dados. Segundo Molina (2010, p. 110), este processo impede que se aceitem as impressões iniciais e, desse modo, “tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta de informações se processam simultaneamente, uma vez iniciada a pesquisa”.

Atentando aos procedimentos éticos da pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicando os objetivos da pesquisa e os métodos utilizados. Desse modo, os colaboradores escolhidos para a pesquisa, ao concordarem em participar, deveriam assinar e devolver o termo consentindo a realização das entrevistas e observações. Os nomes dos colaboradores foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes, bem como para garantir os aspectos éticos e morais da pesquisa.

3.6 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A análise foi realizada através da análise de conteúdo por meio dos processos de categorização, inferência, descrição e interpretação. Conforme Moraes (1999), a análise de conteúdo busca descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, o que ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados. Minayo (2010, p. 303) enfatiza que a análise de conteúdo “permite tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto”. A análise das informações no estudo etnográfico ocorre durante todo o processo de pesquisa, portanto iniciou desde os primeiros contatos com a escola para autorização do estudo. O processo sistemático de análise das informações é iniciado em abril de 2017 quando encerro meu trabalho de campo. Através dos contatos com os docentes, os estudantes, as observações de suas rotinas, transcrição das entrevistas, dos grupos de discussão, em diálogo com o referencial teórico, procurei identificar unidades de significado. As unidades de significado são a menor parte de um conteúdo com vista a posterior categorização. Em seguida, agrupei as unidades de significado por proximidade temática, o que teve como finalidade “destacar os diferentes significados nas declarações dos participantes, por proximidade temática, tornando possível a posterior triangulação dos dados” (MOLINA NETO, 1999).

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Exponho, neste capítulo, o processo analítico e a discussão das quatro categorias que emergiram das unidades de significado, das reflexões teóricas, das minhas experiências docentes e das observações no cotidiano pedagógico da escola. Ou seja, apresento a síntese das informações obtidas com o trabalho de campo e com os colaboradores da pesquisa e como as interpretei para responder a pergunta de pesquisa a partir do referencial utilizado.

Esta análise das informações está organizada em quatro seções. Na primeira, “Construção de hábitos saudáveis: a Educação Física como meio de combater ao sedentarismo”, procuro entender a representação da Educação Física (EFI) voltada para a saúde e como ela foi sendo construída. Na seção “Ocupação do tempo livre: a Educação Física como lazer”, trato de compreender a representação de EFI direcionada a duas perspectivas práticas, uma de que ela é apenas atividade, uma ocupação, destituída de um caráter pedagógico, e outra perspectiva que atribui-lhe o papel de uma prática pedagógica que possibilita a aquisição de conhecimentos que permitam a prática dos jogos, que permitam aos estudantes praticarem o que é proposto. Na seção intitulada “Educação Física é... esporte”, trato de compreender a representação de EFI como esporte, como conteúdo central da EFI e, dentro do esporte, o voleibol e o futsal como hegemônicos nas aulas. Nesta seção, a representação de esporte também possui duas perspectivas, uma de prática (só jogar, eminentemente procedimental), e outra de aperfeiçoamento dos gestos técnicos. Na seção “Os horizontes atuais da Educação Física na Escola”, trato de compreender quais são os horizontes atuais da EFI no contexto da pesquisa, observando o que limita e delimita esses horizontes e quais são as possibilidades de ampliação desses horizontes.

4.1 CONSTRUÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE COMBATER AO SEDENTARISMO

Identifiquei no contexto pesquisado a representação de que a EFI é uma estratégia para melhorar as condições de saúde. Na perspectiva da docente de EFI, os estudantes precisam tomar gosto pela atividade física para que, na vida adulta, tenham hábitos saudáveis; já na perspectiva dos estudantes, a EFI tem como objetivo a prática de exercícios físicos para o combate ao sedentarismo. Essa lógica que vincula a EFI como um dos elementos fundamentais para a saúde foi, de certo modo, influenciada pelos modelos de EFI historicamente construídos. Nesse sentido, a EFI, de acordo com Soares (2004),

“encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar” (SOARES, 2004, p. 6).

A representação que se tem da EFI para a saúde atualmente não é a mesma que se tinha há décadas atrás. Durante o movimento higienista, a EFI brasileira tinha como objetivo a prevenção de doenças, a melhora das condições de vida das pessoas e a instauração de hábitos saudáveis; desse modo, deveria se construir um corpo forte para o trabalho através das atividades *gymnos* esportivas. Sendo assim, é possível perceber a finalidade instrumental da Educação Física, na qual

o exercício físico aparece como o antídoto para todos os males, além de ser potencialmente capaz de prevenir e curar doenças [...] de construir um corpo robusto e saudável, colocando, assim, a responsabilidade da saúde sobre o próprio indivíduo e adestrando-o para os trabalhos manuais (físicos) (SOARES, 2004, p. 85).

Soares (2004) colabora com a ideia de que, na atualidade, a EFI sofre a influência do higienismo, mas, com nova roupagem. Isso significa que é possível perceber, nos dias de hoje, a forte influência do higienismo.

Já a abordagem da EFI como sinônimo de saúde renovada surge em um momento histórico distinto, em que os assuntos ligados à saúde pública são diferentes. Nesse sentido, esta abordagem destaca a importância da prática de exercícios para a promoção da saúde, o que envolve aspectos ligados às três dimensões de conhecimento (procedimental, conceitual e atitudinal). Ou seja, do mesmo modo que as representações vão sendo transformadas e reconstruídas através das relações entre os sujeitos, as concepções de saúde

também foram sofrendo modificações. Para Darido (2003), essa abordagem é considerada renovada, pois incorpora os princípios positivos do higienismo, descarta soluções negativas, como o eugenismo, e recorre a um enfoque mais sociocultural que biológico.

Ao longo dos anos a EFI passou por diferentes abordagens, ou seja, concepções e tendências (BRACHT, 1999). Esse fato ocorreu unido ao desenvolvimento humano junto à sociedade, fazendo, assim, com que as representações da EFI Escolar fossem construídas e reconstruídas concomitantemente a essa mudança. Por muitos anos a Educação Física esteve fortemente ligada à questão da saúde. De acordo com Giraldelelli (1989), a Educação Higienista está vinculada à ideia de mente sã em corpo sã. Para tal concepção, a EFI teria um papel essencial na formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação.

Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de "aspepsia social". Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deteriorização da saúde e da moral, o que comprometeria a vida coletiva (GIRALDELLI JR, 1989, p.17).

A escola assumiu a função de higienizar, disciplinar e formar jovens que atendessem às necessidades do crescente processo de industrialização e urbanização. Nesse sentido, Soares (2004) contribui ao afirmar que o objetivo era de “em nome da saúde, manter a ordem, ampliando para o conjunto da população a determinação de normas para conseguir uma vida saudável, e o ‘pleno funcionamento da sociedade’” (p. 97).

A escola contribui, especialmente a EFI, para consolidação da sociedade em dois aspectos, para composição da força de trabalho e para os cuidados higienistas e sanitaristas, devido aos problemas em relação à saúde pública que estavam surgindo. Para Castellani Filho (1998), a EFI Escolar se consolidou com o objetivo de doutrinar, dominar e reprimir os ímpetos da classe popular, exaltando o patriotismo, a hierarquia e a ordem. Desse modo, a EFI assume a responsabilidade, segundo o mesmo autor, pela construção de corpos saudáveis e dóceis que promovessem uma melhor adaptação dos

sujeitos ao processo produtivo com vistas a atender ao modelo econômico da época. Penso que isso evidencia o caráter disciplinador da EFI agregado à noção de saúde vigente.

Outra tendência pedagógica da EFI mais atual que segue a mesma perspectiva que a higienista é a denominada Saúde Renovada. Nahas (2006) e Guedes e Guedes (1995)²¹ são os principais formuladores desta abordagem. Guedes e Guedes (1995) entendem que as práticas de atividades físicas vivenciadas na infância e adolescência se caracterizam como importantes atributos no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo na idade adulta. Os autores sugerem como proposta a redefinição do papel dos programas de Educação Física na escola, agora como meio de promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativa proposta por Nahas (1997).

Neste sentido, é possível perceber, no relato da professora Eliana, que ela procura, de alguma forma, relacionar a EFI com o tema saúde. Essa professora entende a EFI como uma prática pedagógica que contribua para a promoção da saúde dos estudantes. Observem os relatos abaixo.

Da saúde deles realmente isso tem que se tornar um hábito, isso tem que se tornar parte da tua vida, né? [...] Se eles levarem pra vida deles a vontade de jogar, a vontade de fazer atividade física, isso pra saúde deles é extremamente importante, eu me dou por satisfeita (Prof^a Eliana, entrevista em 13/12/2016).

A docente compreende que os estudantes precisam sentir prazer na prática de atividades físicas para que isso ocasione melhorias para a saúde deles e, ao mesmo tempo, incentive-os a procurar por outras práticas fora do ambiente escolar. Conforme Guedes e Guedes (1996) e Nahas (1997), é importante a adoção de estratégias de ensino que abordem os conceitos e os princípios teóricos relacionados à aptidão física e à saúde, proporcionando

²¹ Embora os autores Guedes e Guedes (1995) e Nahas (2006) trabalhem em uma perspectiva teórica diferente da utilizada neste trabalho, entendo que a noção de saúde renovada utilizada em seus trabalhos se assemelha às noções de saúde propostas no movimento renovador da EFI.

subsídios aos estudantes para que os mesmos possam tomar decisões quanto aos hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida.

Dessa forma, Nahas (1997) ressalta que o objetivo da Educação Física no Ensino Médio é ensinar os principais conceitos da relação entre exercício físico, aptidão física e saúde. Esta perspectiva, para o autor, busca atender a todos os estudantes, principalmente os que mais precisam: os sedentários, os com baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências.

Segundo Darido (2001), nesta abordagem, para além da dimensão procedimental (saber fazer), existe um indício de que a EFI na escola se atenta também à dimensão conceitual (saber sobre a saúde e qualidade de vida), a ter um estilo favorável à prática regular do exercício (dimensão atitudinal). Neste sentido, embora haja uma restrição ao que se deve ensinar e aprender na EFI na escola, relacionadas aos aspectos ligados à saúde, há uma ampliação das dimensões dos conteúdos, em que a prática é direcionada em prol da saúde e somada a debates sobre a sua importância.

Conforme Soares (2007), a EFI era (e ainda é) entendida como “cuidado com o corpo”, a fim de resolver os problemas da sociedade industrial. Para a autora,

A EFI construída por uma sociedade naturalizada e biologizada será então tomada como a ‘educação do físico’, e associada diretamente à saúde do ‘corpo biológico’ (leia-se social). Os médicos higienistas, imbuídos da certeza de que detinham uma maior competência para redefinir os ‘hábitos’ da família moderna, não poderiam deixar de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física, um mecanismo a mais, utilizado na construção do homem novo, este sujeito do capital [...] (SOARES, 2007, p.32)

Embora a EFI tenha passado por diferentes concepções e tendências, alguns docentes continuam a entender que suas aulas devem ter como objetivo influenciar os estudantes na aquisição de hábitos saudáveis para a promoção da saúde. Nesta perspectiva, o relato a seguir indica a importância das atividades físicas nas aulas de EFI como uma conscientização para uma vida mais saudável.

É um momento de fazer uma atividade que vai fazer bem pra saúde deles e que eles se conscientizem que isso é

necessário pra vida deles (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

A docente Eliana além suas aulas à dimensão procedimental, à prática de algum esporte, para que a partir dela os estudantes se conscientizem, de forma autônoma, da importância de se fazer atividades físicas. Contudo, como seria possível conscientizar os estudantes sem estimular um debate sobre o tema? Para essa tomada de consciência dos estudantes em relação aos benefícios das atividades físicas para o corpo e para a mente em paralelo à prática do esporte, parece necessário o debate sobre os conceitos em torno da EFI, do exercício físico e da saúde.

Guedes e Guedes (1996), através de um estudo empírico analítico, corroboram ao debate quando criticam os docentes que trabalham na escola apenas as modalidades esportivas tradicionais (como no contexto pesquisado, o futsal e o voleibol), “[...] impedindo, desse modo, que os escolares tivessem acesso às atividades esportivas alternativas que eventualmente possam apresentar uma maior aderência a sua prática fora do ambiente escola [...]” (p. 55). Os autores entendem que a prática de atividades esportivas é menos interessante para a promoção da saúde devido à dificuldade na aquisição das adaptações fisiológicas e porque não prediz sua prática ao longo da vida.

Em relação à importância da EFI no Ensino Médio, os estudantes, durante o grupo de discussão, inicialmente se mostraram com dificuldades de responder ao questionamento, respondendo com perguntas. Todavia, eles também direcionaram suas respostas para a temática da saúde, como é possível observar nas falas a seguir:

Fazer exercícios? (Estudante Sofya) É porque eu acho que no nosso dia a dia a gente (Estudante Clary) não faz nada (Estudante Lydia) (Grupo de discussão, 21/11/2016).

Se exercitar?! Porque pouca gente tem tempo pra fazer isso, porque a maioria trabalha e estuda (Estudante Miranda, Grupo de discussão, 08/11/2016).

Porque a maioria não pratica durante a semana, a maioria aqui não joga. Eu acho que o exercício físico é o mais importante porque pelo menos assim eles têm algum contato com a prática física durante a semana, durante o ano (Estudante Juliano, entrevista 28/03/2017).

Na perspectiva dos estudantes há uma correspondência muito forte entre a noção de EFI e a saúde. Os estudantes entendem que a EFI tem como objetivo exercitá-los, mantê-los ativos através da prática dos esportes, entendendo que se não fossem ofertados esses momentos os mesmos estariam inativos, sedentários.

A EFI é representada pelos estudantes como uma forma de manter e melhorar a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida através da prática regular de atividade física. Essa representação de EFI dos estudantes neste contexto da pesquisa pode ser justificada pelo fato de o Ensino Médio ser noturno e a maioria dos estudantes trabalharem durante o dia, restando apenas o final de semana para a prática de alguma atividade física. Nesta perspectiva, o estudante Lucas compreende que a EFI no Ensino Médio deveria modificar a concepção dos jovens em relação à prática de exercícios físicos, o que podemos notar em seu relato durante a entrevista:

Incentivar a fazer algum esporte, a correr atrás de alguma coisa, ou tipo, durante a semana faz caminhada, fim de semana joga futebol, ou um vôlei, ou outro esporte diferente, monta um timezinho com os amigos (Estudante Juliano, entrevista 28/03/2016).

Porque a maioria faz aqui, faz EFI durante o Ensino Médio e depois que termina não faz mais, acaba parando, ou não vai porque não tem tempo, trabalha e acaba não praticando uma prática de atividade física, aí devia ser um ano que eles cobrassem um pouco mais de querer, tipo,

fazer a pessoa querer ir atrás, sabe? (Estudante Juliano, entrevista 28/03/2016).

Os professores e os estudantes concordam sobre o valor da EFI, isto é, sobre manter parâmetros adequados de boa saúde. Contudo, observo que essa perspectiva vê saúde como ausência de doenças, não considerando os aspectos psíquico-sociais no modo como representam a EFI como saúde. Nesse sentido, Carvalho (2003) corrobora com essa observação por meio do seu entendimento sobre o conceito de saúde mais próximo do sujeito. Para a autora, saúde é o resultado de um conjunto de condições físicas, econômicas, culturais e sociais que determinam maior número de opções para as populações transformarem, modificarem ou, ainda, manterem seu estilo de vida, de acordo com o que acreditam e desejam ser o melhor.

Segundo Darido (2012), é bastante aceito pela sociedade o entendimento de que a função da EFI, na escola, consiste em ser a de auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde, sendo a resposta mais prontamente dada por grande parte dos docentes, tanto da área quanto de outros profissionais. Segundo a autora, o argumento mais empregado em favor dessa compreensão é o de que o ser humano nunca foi tão sedentário, inativo e obeso. É possível observar esta questão na fala da docente e de uma estudante transcritas a seguir:

Estamos vivendo num mundo sedentário, né? Onde a grande maioria das pessoas está vivendo, tendo uma vida sedentária, né? E eu acho que aos poucos as pessoas estão começando a perceber que precisam disso e daí entra a Educação Física (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

[Sem a EFI] Estaríamos sedentários total (Lydia, Grupo de discussão, 21/11/2016).

Nesse sentido, é possível pensar a atividade física associada à saúde, visto que as pessoas sedentárias ou que não praticam atividades corporais

regularmente estão mais propensas a desenvolver doenças da contemporaneidade, sendo elas as doenças crônicas degenerativas como diabetes, hipertensão, doenças cardiorrespiratórias, estresse psíquico, entre outras (FRAGA; WASCH, 2007). Portanto, praticar atividades físicas regularmente pode contribuir para prevenir tais doenças e criar hábitos saudáveis. Contudo, é importante que os estudantes reflitam sobre os benefícios das práticas de exercícios físicos e entendam os conceitos de promoção da saúde e prevenção de doenças. A compreensão de saúde e o entendimento dos benefícios que o exercício físico produz no organismo são informações que não se resumem apenas à prática costumeira dos esportes.

Carvalho (2003) ressalta que por mais que haja um consenso sobre as condições que determinam a saúde das pessoas (poder trabalhar, ter acesso aos serviços de saúde, de lazer, de qualidade de vida e alimentar-se), a área da EFI continua voltada para a prescrição de atividade física, como se só com exercícios fosse possível resolver os problemas de saúde. Dessa forma, é importante que os estudantes identifiquem os elementos que condicionam a saúde das pessoas e compreendam que o exercício físico é um desses elementos, porém, não o único.

Nesta perspectiva de que EFI está associada à saúde, a professora Eliana compreende que a Educação Física deveria situar-se em uma área específica e ligada ao tema.

Tá na área das linguagens porque é uma expressão corporal, né? É uma linguagem corporal, mas eu levaria mais pro lado da saúde. Como a Matemática é uma área separada, eu acho que a Educação Física deveria ser uma área separada, que, na minha opinião, ela tem que ser mais levada pra área da saúde, porque estamos vivendo num mundo sedentário e eu acho que aos poucos as pessoas estão começando a perceber que precisa disso, e daí entra a Educação Física, então eu acho que deveria ser uma área à parte, né? (Prof^a Eliana, entrevista)

É possível compreender, a partir deste fragmento de entrevista com a professora Eliana, o papel que é conferido à EFI no Ensino Médio pela docente e como a EFI pode contribuir com a saúde. Esta compreensão tem forte influência da história da Educação Física, das concepções, abordagens e tendências da EFI, da área em que ela se localiza nos cursos de graduação, dos movimentos de legitimar a EFI na escola. Todos esses elementos direcionam e orientam a prática pedagógica dos professores que constroem e reconstróem os significados e representações desta disciplina na escola.

Diante do exposto, entendo que esta representação de EFI para a saúde pode implicar de diversas maneiras a vida dos estudantes em relação à adoção de hábitos de vida ativos e saudáveis. Para isso, é preciso avançar um pouco em relação à utilização somente da prática de esportes tradicionais nas aulas para promover a saúde, abarcando também um debate sobre os conceitos envolvidos nesta temática. Todavia, somente ressaltar os benefícios orgânicos da prática de exercícios físicos pode ser pouco eficiente para adoção de hábitos de vida ativos e saudáveis, é necessário também levar em consideração a vontade e o prazer dos estudantes na prática dos exercícios físicos, que podem não ser os mesmos para todos.

Para Faria Júnior (1991), o docente de EFI deve conhecer e compreender os diversos fatores motivacionais que levam as pessoas à prática do exercício, e, do mesmo modo, buscar incentivar e motivar o estudante para que ele não perca a satisfação em realizar o exercício. Nesse sentido, o trabalho de Gaya e Cardoso (1998) corrobora com o apontamento de Faria Júnior ao destacar alguns dos fatores motivacionais para a prática desportiva. Segundo os autores, a motivação nada mais é do que estímulos que levam um indivíduo a querer e agir para alcançar determinados objetivos.

Neste sentido, compreendo que para que a aprendizagem dos conteúdos da EFI para a promoção da saúde se concretize, é necessário que o estudante compreenda os benefícios que a prática regular de exercícios traz para a sua saúde, que sinta motivação e prazer nesta prática regular e, ao mesmo tempo, tenha autonomia para optar conscientemente por uma prática que se encaixe ao seu estilo de vida. Ademais, o estudante também precisa

entender o conceito de saúde para além de ausência de doenças, incorporando ao conceito uma noção de totalidade biopsicossocial. Para que isso aconteça, o docente deve contextualizar os conteúdos da disciplina à realidade dos estudantes, no sentido de torná-los críticos frente a suas condições de vida. Deve iniciar um debate com os estudantes para além da dimensão do fazer, considerando os diversos elementos que influenciam a prática de exercícios e a promoção da saúde (falta de espaços públicos, falta de tempo para o lazer, más condições de trabalho, transporte, educação, entre outros). O docente pode contribuir para a desmitificação da relação causal entre exercício físico e saúde e ampliar a relação de compromisso da EFI com a saúde. Dessa forma, possibilitaria aos estudantes uma visão mais crítica da realidade e de suas condições de vida.

4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA É... ESPORTE

Outra representação identificada que ganha visibilidade é a noção de EFI como sinônimo de esporte. Esta representação está muito atrelada à história da EFI, mas sofre forte influência das experiências vividas pela docente Eliana e pelos estudantes. Foi possível identificar durante o trabalho de campo que o esporte é o principal conteúdo da EFI e, dentro do esporte, o voleibol e o futsal são as práticas hegemônicas nas aulas. Esta representação ainda se divide em dois caminhos, sendo que um retoma a representação de EFI como prática, enquanto outro aponta para um entendimento de EFI como preparação técnica.

Essa representação de EFI como sinônimo de esporte vem sendo construída ao longo dos anos, diante dos diferentes modelos empregados nas aulas. Após as grandes guerras, o modelo esportivista começa a surgir na EFI escolar. Neste modelo, os principais aspectos abordados pelos docentes eram rendimento esportivo, competição e vitória no esporte como sinônimo de sucesso pessoal. Nesse período da história, a pedagogia tecnicista era a que mais permeava as aulas dos docentes de EFI (Soares et al., 1992). Segundo Soares, Taffarel e Escobar (1993), naquele momento o esporte tinha espaço

garantido em todas as aulas de EFI ministradas pelos docentes, e os demais conteúdos da cultura corporal de movimento, ginástica, jogo, dança e lutas, eram colocados de lado no planejamento das mesmas.

Segundo Bracht (1992), o esporte

[...] afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes. Outro aspecto importante é a progressiva esportivização de outros elementos da cultura de movimento, sejam elas vindas do exterior como o judô ou o karatê, ou genuinamente brasileiras como a capoeira (BRACHT, 1992, p. 22).

Para Bracht (1992), o professorado de Educação Física assume a responsabilidade de reproduzir os códigos esportivos nas suas aulas, sem produzir a reflexão crítica desse conhecimento. Segundo o autor,

a Educação Física assume os códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando a linguagem sistêmica, poder-se-ia dizer que a influência do meio-ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (BRACHT, 1992, p. 22).

De acordo com Bracht (2000), alguns fatores impulsionam a escolarização do esporte, como, por exemplo, o interesse do sistema esportivo em conquistar consumidores e auxiliar na produção de futuros atletas e o interesse do poder público de que o esporte fosse bem representado em competições internacionais. Para que esses interesses fossem atendidos, o esporte escolar deveria ser realizado com maior proximidade possível do esporte de alto rendimento.

Nesse sentido, Bracht e Almeida (2003) ainda apontam duas ideias que orientaram a intervenção do Estado no setor esportivo, principalmente nas últimas décadas do século XX:

a) o esporte como instrumento de ação política no plano internacional (o desejo declarado por medalhas); b) a idéia de que a prática de esportes em massa é promotora da saúde e de uma melhor qualidade de vida da população, compensando os problemas advindos da vida urbana crescentemente tecnologizada, típico daquilo que caracterizamos como o Estado de bem-estar social (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 90).

A partir da década de 80, este modelo esportivista começa a sofrer fortes críticas pelos meios acadêmicos e a EFI passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência (DARIDO, 2003). Esse período vem sendo chamado pela literatura de Movimento Renovador da EFI.

Na atualidade, o esporte apresenta-se como um fenômeno de ampla expressividade, dotado de legitimidade social em todas as sociedades. Todavia, em meio a essa difusão do esporte, “[...] levantam-se algumas vozes, principalmente no meio acadêmico, que expressam dúvidas quanto aos valores humanos e sociais deste fenômeno” (BRACHT, 2005, p. 10). Não é de hoje que existem questionamentos acerca da atribuição desse esporte normatizado para as aulas de EFI escolar, bem como a conjectura de um esporte da escola em detrimento de um esporte na escola (CAPARRÓZ, 1997; VAGO, 1996). MACHADO et al. (2010) entendem que uma EFI fundamentada no esporte, ou em qualquer outro elemento da cultura corporal de movimento, sem que seja tratado pedagogicamente, continua desprovida de justificativa dentro da escola. Nesta perspectiva, Machado et al (2010) ressaltam a necessidade de o esporte receber um tratamento pedagógico.

Tornar o esporte objeto de intervenção pedagógica intencional permite que seu ensino ultrapasse o desenvolvimento de situações nas quais os alunos apenas vivenciam esse elemento da cultura corporal, com vistas a possibilitar, também, uma compreensão crítica de tudo aquilo que é por ele abarcado, assim como dos demais elementos que envolvem o momento aula (MACHADO et al., 2010, p.143).

Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio enfatizam que o esporte seja objeto de reflexão e ressignificação no ambiente escolar (BRASIL, 2008). Para Darido (2004), a ênfase dada aos esportes

predominante nas aulas de EFI tem deixado à margem importantes conhecimentos produzidos a extensa história da humanidade, como “as danças, as lutas, os esportes ligados à natureza, os jogos, bem como o conhecimento sobre o próprio corpo, que podem se constituir em objeto de ensino e aprendizagem” (p. 77).

De acordo com Darido (2012), para muitos docentes de EFI parece relevante ensinar esporte, mas apenas algumas modalidades, aquelas mais tradicionais, sendo que outros aspectos da cultura corporal, como ginástica, lutas, atividades circenses, danças, atividades físicas de aventura, jogos etc., possuem menor valor cultural na visão desses professores. Durante as observações das aulas de EFI foi possível identificar que o conteúdo hegemônico era o esporte. Além disso, durante o grupo de discussão, os próprios estudantes levantaram essa questão. Os estudantes, de certo modo, não parecem estar satisfeitos com a repetição dos mesmos esportes nas aulas, o que ocasiona o desinteresse pelas aulas de EFI, como pode ser depreendido no fragmento abaixo:

Na verdade é sempre os dois [futsal e voleibol] (Estudante Vitória, Grupo de discussão, 21/11/2016).

É toda aula vôlei e futsal, vôlei e futsal (Estudante Sofya, grupo de discussão 21/11/2016).

A gente chega na Educação Física e já sabe o que vai ter [futsal e voleibol] (Estudante Lydia, Grupo de discussão, 21/11/2016).

Muitos professores de EFI, ainda influenciados pela concepção esportivista, limitam suas aulas aos esportes mais tradicionais (voleibol, futebol/futsal, handebol e basquetebol). Da mesma forma, ainda é comum a transmissão desses conteúdos esportivos de modo superficial, apenas na dimensão do saber fazer, o que acaba restringindo a perspectiva do que se ensina e aprende, do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura

corporal (DARIDO, 2012). O que a autora aponta sobre a superficialidade em que os conteúdos esportivos são desenvolvidos, de modo a considerar apenas a dimensão procedimental, condiz com o observado durante as aulas de EFI. A forma utilizada para se aprender a modalidade esportiva era praticando, durante o jogo. A docente Eliana, em alguns casos, quando aconteciam infrações, parava o jogo, explicando e corrigindo o erro (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de outubro de 2016).

Tal limitação, ou superficialidade, também é apontada e identificada pelos estudantes, que entendem que seria preciso um maior aprofundamento das técnicas necessárias para a realização dos jogos/esportes, uma vez que nem todos se sentem aptos para praticá-los com qualidade e eficiência. Alguns estudantes entendem que seria importante haver mais treinamento durante as aulas, sendo assim, a aula de EFI seria um espaço para o aperfeiçoamento das técnicas que alguns estudantes já haviam desenvolvido e, ao mesmo tempo, seria uma “escolinha” esportiva para aqueles que ainda não desenvolveram certas habilidades essenciais para a prática do jogo.

Podia ter mais treinamento, na nossa turma é só os guris que sabem, o jogo das gurias é muito ruim (Cláudio, Grupo de discussão 08/11/2016).

E a gente também não aprende muito os toques. A gente começa a jogar vôlei e deu (Clary, Grupo de discussão 21/11/2016).

Nesses fragmentos evidenciam-se questões de gênero e como a EFI é produto e contribui às relações assimétricas entre gêneros. Nesse sentido, o esporte se apresenta como fator de reprodução social das relações sociais. Costa (1984) ressalta que desde os meados do século XIX a cultura sexista dominante era (e muitas vezes ainda é) reproduzida nas aulas de EFI, contribuindo para a neutralização das meninas, isso porque há uma valorização ou priorização da força, da velocidade e da agilidade nas atividades propostas durante as aulas.

Ressalto que as aulas de EFI acontecem, nesta instituição, com separação dos sexos. De acordo com Jesus e Deive (2006), o argumento mais comum exposto para a separação dos sexos na EFI é a argumentação de o da falta de habilidade motora das estudantes, o que prejudicaria o desenvolvimento da aula. Nesse sentido, entendendo que as aulas de EFI não são uma sessão de treinamento esportivo. Saraiva (1999) aponta que a separação dos sexos não pode ser regulada sobre as bases biológicas, tais como diferenças de habilidade motora ou força entre meninas e meninos.

Compreendo, a partir dessas falas, que alguns estudantes vislumbram a possibilidade de participar de competições no município e entendem que a EFI seria o espaço para o treinamento e aperfeiçoamento das técnicas necessárias para o momento do jogo competitivo. Nesse sentido, Pereira (2007) ressalta que, hoje em dia, as aulas ainda estão sendo aplicadas exclusivamente para ensinar a prática esportiva e preparar os estudantes para jogar o esporte competitivo. As falas a seguir elucidam o pensamento da docente Eliana em relação à competição e, da mesma forma, a fala do estudante Lucas vai ao encontro deste pensamento.

Procuro fazer o jogo. E pra incentivar eles, tem que ter competição (Profª Eliana, entrevista 13/12/2016).

[...] Fim de semana joga futebol, ou um vôlei, ou outro esporte diferente, montar um timezinho com os amigos e jogar um campeonato (Juliano, entrevista 28/03/2017).

Conforme Ferreira (2000), dificilmente um estudante despreparado para determinada atividade achará motivação suficiente para praticá-la. O educando que comumente chega a último colocado dificilmente obterá motivação para correr novamente. Do mesmo modo, o sujeito que tem pouca habilidade com a bola dificilmente sentirá motivação em participar de atividades relacionadas. Desta maneira, quando há valorização acentuada da vitória, naturalmente a tendência é o afastamento dos estudantes que encontram maiores dificuldades na atividade. Segundo Ferreira (2000, p. 97), os estudantes “que se encontram

na média dos resultados da turma ou abaixo dela para tentar buscar a vitória, especialmente quando vencer ou ser o melhor é o mais importante”. Se o docente de EFI procura a participação de todos os estudantes nas aulas e a competição pode gerar a desmotivação dos estudantes menos hábeis, surge então espaço para indagações: “cabe a competição no ambiente escolar? É viável a presença de indícios competitivos nas aulas de Educação Física? Como deve ser a abordagem da competição para que esta seja eficaz?” (ARRUDA JUNIOR, 2009, p. 40).

Ainda em relação ao fato de o esporte ser o conteúdo hegemônico nas aulas de EFI, Bracht (1992) faz uma análise crítica sobre o tema, afirmando que nessa ação a ideologia capitalista é reproduzida e reforçada. Como já mencionado, o esporte na escola objetiva auxiliar as instituições esportivas (clubes e escolinhas esportivas), o que ocasiona a separação entre os mais habilidosos e os menos habilidosos. Para aqueles mais habilidosos, abre-se a possibilidade de avançar e melhorar o seu desempenho. Para os estudantes menos habilidosos, por outro lado, há uma tendência de que eles sejam submetidos a uma gradativa exclusão em determinados esportes ou, ainda, que eles deixem de participar ativamente das aulas de EFI. Segundo Stigger (2009), isso é um problema considerável, visto que o docente deixa a sua função primária, a de educar, para ser uma espécie de treinador, sendo que os estudantes passam a ser apenas os seus atletas.

Apesar de a EFI ser pensada prioritariamente como esporte, não parece haver prioridade na providência das condições materiais objetivas para essa prática. Não parece haver uma preocupação em garantir os subsídios necessários para as aulas de EFI, independente da perspectiva de EFI, seja esportivista ou não, diferentemente das outras disciplinas, que em uma perspectiva tradicional, parecem ter seu suporte garantido, como quadro, giz e livro didático. Claro que possivelmente haveria dificuldades caso um professor buscasse trabalhar em uma perspectiva que demandasse o uso de tecnologias mais modernas (como tablets, computadores, projetor etc.) ou espaços mais desafiadores para realização de práticas mais contextualizadas (como hortas, laboratórios etc.).

O conteúdo do esporte empregado hegemonicamente favorece a representação social da EFI existente no contexto pesquisado. Contudo, parece não haver condições materiais objetivas para que ela se efetive, nem nessa, nem em qualquer outra concepção de EFI mais avançada, tanto em termos teórico-práticos quanto da materialização do conceito.

Durante as observações foi possível identificar a escassez e precariedade dos materiais disponíveis para as aulas de EFI. Havia não mais do que cinco bolas para os dois esportes praticados nas aulas, voleibol e futsal, e uma única bola de handebol. Os trechos do diário de campo a seguir evidenciam essa falta de materiais, que me parece, nos dias atuais, ser o cotidiano de muitas escolas públicas. Esse evidencia baseasse nas minhas experiências como professora em diferentes contextos e escolas.

A bola de futsal sumiu e então jogam com a de handebol (Diário de campo, 08/08/16).

Procuraram as bolas de voleibol, mas não as encontraram. Então procuraram a bomba para encher as bolas novas, mas também não encontraram (Diário de campo, 19/10/2016).

A questão é que mesmo para uma perspectiva esportivista de EFI não é dado suporte. O esporte é só uma prática e não um conteúdo, não tem valorização. Por conseguinte, não é dado subsídio de materiais para a aula.

Nesse sentido, esse foco dado ao esporte (e a prática específica e restrita de algumas modalidades) parece ter papel significativo na construção das representações dos estudantes acerca da EFI. Nas entrevistas realizadas com os estudantes, foi possível elucidar que os mesmos gostariam de ter aulas diferentes, nas quais a docente propusesse conteúdos diversificados e desenvolvesse as aulas a partir de uma metodologia diferenciada, distante do que ocorre. Ainda assim, compreendo que faltam oportunidades de aprendizado para os estudantes, visto que a maior liberdade dada pela professora não proporciona aos mesmos a expansão de seus horizontes de

conhecimento, pois eles parecem considerar que no rol da EFI constam apenas saberes esportivos.

Podia ter mais variedade de esportes, né? Na prática, de aprender como funciona mais esportes. Diferentes tipos, um pouco mais diferenciado do que tem no Brasil, como só tem vôlei e futsal, né? Aprofundar um pouco mais no handebol, alguma coisa assim, sabe? Até um tênis, uma coisa diferente assim, sabe? Uma coisa fora do comum (Juliano, entrevista 28/03/2017).

Neste sentido, ainda parece que os estudantes têm muitas dificuldades em caracterizar os conteúdos da EFI. Essa dificuldade pode se dar devido às experiências dos estudantes na EFI durante a escolarização, em que sempre se mantiveram na prática de esportes. Em vista disso, os estudantes parecem entender que cada esporte é um conteúdo da EFI e não todos os esportes sendo um conteúdo único, o que também acarreta o desconhecimento das demais práticas corporais presentes na EFI, como ginástica, lutas, danças e jogos.

Sempre foi, desde a 5ª série [prática de voleibol e futsal] (Miranda, grupo de discussão 08/11/2016).

As experiências vivenciadas pela docente e pelos estudantes, então, reforçam essa representação de EFI como esporte, construída no contexto pesquisado. As falas a seguir se apresentam como uma possível explicação da ênfase e hegemonia dos conteúdos desenvolvidos nas aulas. As experiências vividas pela professora e pelos estudantes com competições e campeonatos na região pesquisada parecem ser um importante marcador ou delimitador para as aulas. A docente evidencia, nas falas, que na região onde a escola se localiza, o foco das competições se dá nas modalidades de futsal e voleibol, apresentando-se como uma demanda do contexto para a Educação Física na escola. Nesse sentido, a professora parece entender o trabalho com esses esportes como uma demanda para a EFI a fim de que os estudantes possam

participar dos eventos esportivos da região, pensamento este que os estudantes também parecem assumir em parte. Tal entendimento explicita, de forma sutil, uma finalidade para a EFI na escola no contexto do Ensino Médio.

Eu fiz futebol de campo, basquete e handebol... futsal e vôlei que eu mais utilizaria na escola, até pela região aqui, ficou de fora, aí eu ia fazer depois, daí não precisei mais, trocou o currículo [...] é futsal, futsal e futsal. É que eu acho que isso se tornou, isso é um pouco, da nossa região assim, porque competições assim ultimamente é só futebol ou futsal, né? (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

Estudante Napoleão disse 'mesmo time galera, precisamos treinar pro jogo sexta' (Diário de campo, 09/08/2016).

De acordo com Vieira (2007) e Figueiredo (2004), não é de se estranhar que as experiências vivenciadas pelos docentes durante toda a vida sejam decisivas na escolha de uma profissão; nesse sentido, como acontece em muitos casos com os docentes de EFI, as experiências esportivas são determinantes. Contudo, segundo as autoras, o problema é quando essas experiências/práticas anteriores definem uma identidade profissional, colocando em xeque a própria formação acadêmica na área. Apesar de os docentes terem passado por um curso de formação, eles muitas vezes reproduzem aquilo que experimentaram ao longo de sua trajetória escolar e esportiva em detrimento da realização de novas práticas. Podemos dizer que o caso de Eliana apresenta similaridades com aquilo que Vieira (2007) e Figueiredo (2004) referem. Apesar disso, no caso de Eliana, salientamos que essa cultura esportiva pode ter sido pouco discutida durante a sua formação inicial. A docente parece, como mencionado em estudo de Machado et al. (2010), "refém de certo senso-comum presente na área, que é o de que o

esporte educa, ou seja, o simples envolvimento com o esporte teria um efeito educativo positivo” (p. 144).

Conforme Kunz (1994), o esporte como conteúdo hegemônico dificulta o desenvolvimento de objetivos mais vastos da EFI, tais como a expressividade, criatividade e comunicação. Este fato gera o seguinte questionamento: por que outros conteúdos não aparecem no contexto escolar? Muito provavelmente a resposta advém das experiências vivenciadas pelos docentes, muitas vezes experiências esportivas mais intensificadas. Ademais, Lovisolo (1995), com base num vasto levantamento de opinião, pondera que a comunidade abordada no estudo entende a EFI na escola a partir de dois fenômenos sociais: o esporte e a ginástica. Através do estudo, o autor compreendeu que as dificuldades de efetuar mudanças de conteúdos referem-se ao fato de a maioria dos responsáveis pela escola (54%) não observarem a diferença entre EFI e esporte; somente 12,8% dos estudantes conseguem diferenciar as duas áreas. É possível identificar o mesmo no contexto pesquisado nesta dissertação.

A gente nunca aprendeu outra coisa, a gente só faz isso. A gente só acha que fazer Educação Física é fazer algum esporte (Estudante Clary, Grupo de discussão, 21/11/2016).

É possível compreender que essa representação de EFI como esporte vem sendo construída a partir das experiências tanto da professora como dos estudantes. Ao longo de toda a escolarização, os estudantes só foram introduzidos aos esportes, sendo eles o voleibol e o futsal. Já a docente, além de ter vivido isso na Educação Básica, também vivenciou isso na graduação, bem como durante a sua carreira. Ao longo da sua carreira, a professora tem se colocado diante dessas experiências, como, por exemplo, ao participar dos JERGS, ao assistir competições municipais e ao promover competições escolares. Cada vez mais as experiências que ela vai tendo reforçam a ideia de que o professor de EFI e a própria EFI estão relacionados ao esporte. Esse movimento me parece caracterizar um ciclo reprodutivo, pois a docente ensina

o que ela aprendeu e os estudantes aprendem o que coincide com seus interesses.

Entendo que o esporte é um conteúdo importante da EFI, presente nas discussões de diferentes concepções pedagógicas que tiveram mais visibilidade na EFI brasileira. Dentre elas, as abordagens mais importantes são a desenvolvimentista, a psicologicista, a crítico superadora e crítico emancipatória. Nessas abordagens vertebrada em comum uma crítica ao esporte.

4.3 OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LAZER

Com o trabalho de campo na escola pesquisada foi possível identificar outra representação, a de EFI como prática, ocupação do tempo livre e lazer. Esta representação se divide em dois caminhos: um em que a EFI é um momento de lazer e, então, associa-se à diversão e ao prazer durante as aulas; e outro em que a EFI serviria de preparação para o lazer, em que os estudantes aprenderiam atividades para vivenciarem fora da escola, em uma espécie de educação pelo lazer e não para o lazer.

Uma implicação da compreensão de EFI como sinônimo de lazer é a priorização e a ênfase na prática, no jogar, no “fazer atividade”. Essa perspectiva, por sua vez, parece acarretar uma desconstituição da EFI como disciplina, de forma que esta estaria destituída de um caráter pedagógico, em que as questões culturais e conceituais não têm foco. Cabe salientar, ainda, que, mesmo tendo foco na prática, não parece haver o desenvolvimento de um trabalho que permita aos estudantes praticarem os jogos da melhor forma, de forma mais eficiente, que lhes permita jogar o jogo.

A EFI teve por muito tempo a lógica de uma prática muito disciplinada, muito rígida, com ênfase militarista. Nesse período, a EFI estava dentro da escola, mas ela não era vista como uma disciplina, e sim como uma atividade (BRASIL, 1971), como uma prática, ela era o exercício da ginástica, a prática da ginástica. Tanto a concepção higienista como a militarista consideravam a EFI uma disciplina fundamentalmente prática, não precisando nenhuma fundamentação teórica para lhe dar suporte. Segundo Darido (2004), para

ensinar os conceitos da disciplina naquele momento era necessário ter sido um praticante das atividades propostas, e não dominar os conhecimentos teóricos.

Na década de 80, tentou-se reformular a perspectiva de EFI como prática rígida demais; porém, a disciplina acabou se direcionando para o outro lado. Os professores, com receio de serem rígidos e serem tradicionais demais em relação aquela prática, acabaram dando um caráter mais recreativo para a EFI. Contudo, esse movimento, em alguns casos, veio acompanhado de uma desobrigação ou de um descomprometimento da EFI como disciplina. Nesse sentido, atualmente, no contexto pesquisado, a EFI continua sendo focada na prática, não com aquela rigidez, mas sim como uma prática com caráter recreativo, então ela perde um pouco o sentido de obrigatoriedade e de ter algo a ser ensinado. Os professores, na perspectiva de ensinar o esporte para a ocupação do tempo livre, para o tempo de lazer, acabaram se desobrigando de ensinar os conteúdos da cultura corporal de movimento.

Como foi apresentado na seção anterior, a EFI tem como atividade central os esportes (apenas alguns esportes). Segundo Castellani Filho (1993), não se trata de desconsiderar o esporte como conteúdo da EFI escolar, mas de reconhecer o esporte "como uma prática social, resultado de uma construção histórica que, dada à significância com que marca a sua presença no mundo contemporâneo, caracteriza-se como um dos seus mais relevantes fenômenos sócio-culturais" (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 13), mas não o único. No entendimento de Soares et al. (1992), o esporte faz parte dos temas da cultura corporal e, desse modo, também carece ser tratado pedagogicamente como esporte da escola, ao invés de esporte na escola, de forma crítico-superadora, destacando-se o sentido e o significado de seus valores e normas que o caracterizam dentro do contexto sócio-histórico.

Assim, o fato de, no contexto pesquisado, o esporte não ser trabalhado nos seus aspectos culturais e conceituais me conduz a esse entendimento de que a EFI, nesta escola, não possui um caráter de disciplina, mas sim de atividade. Neste sentido, a EFI sendo direcionada à prática de alguma atividade física pode ser entendida como uma prática voltada à ocupação do tempo livre. Destaco que, neste cenário, não se trata de uma educação pelo lazer, mas sim de uma EFI como sinônimo de lazer, de recreação.

Na escola, a EFI se consolidou ao longo da história como uma das disciplinas menos rígidas do currículo, como o momento de sair da rotina da sala de aula e/ou até mesmo como apoio pedagógico para outras disciplinas (BRACHT et al., 2003). Através do estudo de Loyola, Fonte e Figueiredo (2010), que abordou os sentidos atribuídos à EFI por profissionais da escola, evidenciou-se que sobre a EFI são produzidas significações de disciplina “curinga” e/ou de menor prestígio. Ainda é comum na comunidade escolar (estudantes, professores, gestores, pais, etc.) a compreensão de que a aula de EFI é um momento mais livre do cotidiano escolar, como é possível observar com a fala a seguir:

Eu acho que é pra dar uma folguinha nas outras aulas
(Estudante Napoleão, grupo de discussão 08/11/2016).

Eu acho que a gente não conversaria assim a turma toda,
porque na Educação Física dá, porque assim a gente tá
sempre em duplas. Na Educação Física é o único
momento que a gente tá todo mundo junto (Estudante
Elena, grupo de discussão 21/11/2016).

É possível perceber acima, no fragmento do grupo de discussão, que o estudante Napoleão entende que a EFI tem como objetivo ser um escape da rotina escolar, como um meio de relaxamento e diversão após passarem horas sentados em uma sala entre quatro paredes. Já a estudante Elena entende que a EFI proporciona um momento de maior interação com os colegas em relação às demais disciplinas.

Dessa forma, é possível apreender que a EFI se configura como a extensão dos tempos menos rígidos da escola, como o recreio e a entrada dos estudantes, caracterizada por uma interação mais abrangente e livre com os colegas. A EFI proporciona um momento livre da sala de aula com mesas e cadeiras, que permitem, na maioria das vezes, relações entre poucos colegas; um momento em que o espaço não é limitado por quatro paredes e uma lousa que direcionam o olhar apenas para um ponto, um momento em que a relação

com o docente não ocorre de forma centralizada e vertical, visto que a maior parte do tempo passado em sala de aula os estudantes sentam-se em fileiras e os docentes ministram a aula em pé à frente da sala. Ou seja, segundo Oliveira, Daólio (2014), a EFI é um momento em que os estudantes podem viver outras relações dentro da escola, que não aquelas moldadas pela rotina dos livros, cálculos, lições etc.

Diante disso, utilizo o entendimento de Faria (2005) para elucidar essa compreensão dos estudantes acerca da EFI como tempo livre, sendo que, para o autor, “o tempo livre é todo o tempo liberto das ocupações de trabalho” (p.14), ou seja, fora das atividades laborais, o tempo livre serve para relaxar, recuperar-se do estresse, de um modo que satisfaça as necessidades do sujeito. Neste sentido, a docente Eliana tem como principal objetivo no Ensino Médio a participação e envolvimento dos estudantes na prática da EFI, como é possível identificar na fala transcrita a seguir:

Nesta altura, o que ela [professora Eliana] quer com o Ensino Médio é a participação de todos e vontade de praticar e jogar (Diário de campo, 24/10/2016).

Cabe pensar de que modo o objetivo da professora pode ser alcançado e, ao mesmo tempo, de que modo a prática desenvolvida em aula também pode satisfazer as necessidades dos estudantes enquanto momento livre das demandas escolares. A EFI pode ir além desses objetivos, especialmente, desenvolver esses mesmos objetivos, ampliando as possibilidades corporais e trabalhando os aspectos comportamentais, atitudinais através de uma perspectiva pedagógica.

Diante disso, podemos relacionar a EFI, nesta perspectiva de ocupação do tempo livre, com a prática do lazer através do esporte. Muitas vezes uma perspectiva leva à outra. Segundo Cavalcanti (1981), foi após a Revolução Industrial que o lazer tomou a dimensão de hoje, devido à diminuição paulatina da jornada de trabalho.

O avanço em relação à diminuição da carga horária de trabalho e a distribuição das horas de um dia em blocos de oito – oito horas de trabalho,

oito horas de descanso e oito horas de lazer –, assinalou o início da humanização do trabalho e transformou a recreação e o lazer em um fato social (CAVALCANTI, 1981; MARINHO, 1979, 1984; CUNHA, 1987). Com a constatação das horas livres entre uma e outra jornada de trabalho, dos repouso semanais remunerados, das férias anuais e da cessação da vida de trabalho (aposentadoria) (REQUIXA, 1969, 1976), estabeleceu-se, então, o tempo de lazer compulsório (MARINHO, 1979, 1984). Mediante isso, foi se constatando a importância do lazer na vida dos trabalhadores.

A perspectiva de lazer que parece permear as aulas de EFI neste contexto está associada, assim, à noção de lazer como ocupação do tempo livre, realizado durante o tempo fora do tempo das obrigações, e possui um papel importante na constituição dos sujeitos, pois neste tempo os sujeitos podem se expressar livremente, utilizar a sua criatividade para se divertirem, descansarem e se desenvolverem. Nesse sentido, cabe pensar o que é ter tempo livre, na sociedade atual, atravessada pela liquidez (BAUMAN, 2001) e pelas cobranças sociais e econômicas. Há possibilidade de se ter tempo livre? E na escola, os estudantes realmente possuem tempo livre das obrigações?

A liquidez, nesta perspectiva, é caracterizada pelas constantes mudanças na sociedade atual. As coisas mudam de forma acelerada, os relacionamentos são rasos, não duram muito, assim como os empregos, como os objetivos, pois, assim que o sujeito atinge um objetivo, já há outros ali adiante.

Parece-me que os estudantes estão em constante pressão em relação a suas obrigações (trabalhar, estudar, prestar vestibular e ENEM, etc.). Dessa forma, entendo que a perspectiva que permeia as aulas de EFI se remete ao que Balseiro (2011) entende por lazer, este como prática de descanso, recreação e atividades praticadas tanto individualmente como socialmente. Na fala transcrita a seguir, é possível identificar um dos objetivos elencados pela docente Eliana no ensino da EFI no Ensino Médio:

Eu vejo hoje dessa forma assim, que tem que ser um momento de lazer, porque muitos deles, muitos não, 90%

deles trabalha durante o dia, então é um momento de lazer (Profª Eliana, entrevista 13/12/2016).

Diante da fala acima, é possível compreender que quanto às finalidades para o ensino da EFI, alguns objetivos da professora estão relacionados à prática como forma de lazer, como atividade relacionada à vivência lúdica realizada no tempo livre, que no caso específico do contexto pesquisado, o tempo livre seria proporcionado na aula de EFI, pois estaria à margem do tempo das demandas curriculares e das demandas de trabalho. A professora parece adotar essa perspectiva para suas aulas pela afinidade e pelo prazer que ela associa ao esporte e às atividades. Ela parece buscar que os estudantes se identifiquem com ela, na medida em que a mesma não espera apenas que eles façam as atividades, mas sim que eles gostem delas da mesma maneira que ela. Isso porque, para a docente, esse tipo de atividade foi algo positivo em sua experiência, foi importante; logo, ela faz uma transferência pra os estudantes.

A fala da coordenadora pedagógica também assinala essa compreensão em relação aos objetivos da EFI.

Acredito que a Educação Física é muito importante para trabalhar o corpo e principalmente nos dias atuais, onde os alunos permanecem muito tempo sentados e a Educação Física proporciona esses momentos de movimento (Profª Sofia, entrevista 12/04/2017).

A EFI pode proporcionar aos estudantes uma oportunidade de relaxamento e descontração, sem se afastar, contudo, dos objetivos da aula. A educação para o lazer pode ser entendida como um instrumento contra-hegemônico de disseminação das práticas veiculadas pelos meios de comunicação (MARCELINO, 2008).

Nesse sentido, além da prática, é importante trabalhar o significado do lazer, mostrando aos estudantes que eles têm o direito de desfrutá-lo em suas vidas e o dever de cobrar e questionar quando não é oferecido. O docente

precisa desenvolver um trabalho que busque o exercício da criticidade, compreensão e intervenção na realidade em relação às questões do lazer e conscientizar os estudantes sobre os direitos em relação ao lazer para que possam ser sujeitos ativos e participantes na construção do lazer nas suas cidades/bairros.

Dessa forma, o lazer não pode ser confundido apenas com a prática, ele precisa estar expresso em atitudes. Assim sendo, no ensino das práticas corporais, o docente deve se atentar à possibilidade de ampliação do repertório de movimento, mas também ao tratamento de atitudes para com o lazer, bem como o entendimento do que venha a ser esse termo. Nesse sentido, é importante educar para o lazer e não apenas pelo lazer, ou seja, não apenas praticá-lo, isto é, ofertar o lazer nas aulas de EFI, mas desenvolver uma prática pedagógica voltada para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes em relação aos direitos e possibilidades de lazer.

É possível perceber que entre os objetivos das aulas de EFI no Ensino Médio prevalece a ideia dela [da EFI] como um espaço/tempo de lazer, de ocupação do tempo, tanto pelos professores, quanto pelos estudantes. Acredito que a aula de EFI no Ensino Médio precisa considerar os aspectos corporais e a diversidade das manifestações culturais, assumindo o caráter pedagógico como um componente curricular.

No Ensino Médio, ela [a EFI] tem a função de proporcionar um tempo para o cuidado com o corpo, porque na maioria das vezes esses estudantes são trabalhadores, trabalham durante o dia e estudam à noite, e não tem tempo para se exercitar (Prof^a Sofia, entrevista 12/04/2017).

Neste sentido, parece que a EFI no Ensino Médio é importante para proporcionar possibilidades de os estudantes se movimentarem, como se esse fosse o objetivo único da EFI. No relato da docente Eliana, ela evidencia essa questão, assumindo a necessidade de se explorar o corpo e o movimento dos

estudantes de forma prioritária, excluindo aspectos importantes a serem desenvolvidos nas aulas.

Porque é a única coisa que vai mexer com o corpo deles, porque só teoria, não adianta eles só terem a teoria, tem que ter a vontade, pegar o gosto pela prática, porque se não tu não vai fazer, né? (Profª Eliana, entrevista 13/12/2016).

Desse modo, é possível compreender que o essencial para essa professora nas aulas de EFI no EM é o movimento, é a prática. Contudo, compreendo que nesta etapa de ensino, além de considerar os aspectos corporais e explorar as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, é importante considerar também os aspectos culturais e conceituais envolvidos na prática. O EM é uma etapa da escolarização que fomenta no estudante, entre outras capacidades, a autonomia e a autoria de seus pensamentos.

Os estudantes tiveram experiências ao longo da educação básica de EFI somente relacionadas à prática de algum jogo ou esporte, o que reforça ainda mais essa representação de EFI como prática destituída de um caráter pedagógico ou de um conhecimento relevante a ser ensinado. O relato do estudante Ezequiel reforça esse entendimento de que a EFI é somente prática, não havendo necessidade de escrever, pesquisar, compreender conceitos e nem refletir sobre as questões culturais dos jogos praticados.

O que eu mais gosto é que não precisa escrever [...] eu gosto de Educação Física porque não precisa fazer essas coisas (Donald, grupo de discussão 21/11/2016).

Nesta perspectiva, a docente Eliana relata que quando algum estudante se afasta por muitas aulas consecutivas devido a problemas de saúde, ela encaminha um trabalho para que o estudante não perca o ano por falta, como é possível observar no seguinte fragmento de entrevista com a docente:

Mas aí eu dou trabalho pra ela (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

Apesar de as aulas de EFI proporcionarem descontração, na visão da docente, e certa liberdade para os estudantes durante a realização da prática (voleibol ou futsal), essa liberdade ou não-diretividade (SNYDERS, 1978) do professor também gera certas queixas dos estudantes. Através do grupo de discussão e das entrevistas com os estudantes, foi possível elucidar que os mesmos anseiam aprender alguns conceitos que são necessários para que se possa jogar o jogo, mas não esperam que a EFI tenha mais aulas teóricas ou trabalhos.

A gente quer vôlei e daí eles reclamam que a gente não sabe jogar, mas tem que ver que a gente nunca, nas outras vezes que a gente teve ninguém ensinou a jogar assim (Lydia, grupo de discussão 21/11/2016).

Eu acho que o professor podia realmente ensinar a gente, por exemplo, eu sou ruim no saque, tipo, ah, tenta fazer assim, tenta fazer desse jeito. Porque o professor não vem assim ajudar, ele fica lá sentado esperando que você saiba (Sofya, grupo de discussão 21/11/2016).

Com as falas acima é possível compreender que a simples presença do professor não garante aprendizagem. Segundo Oliveira e Daolio (2014), os estudantes possuem limites que não superam por si mesmos ou pela simples convivência com seus pares, é preciso que haja uma ação que mexa com as estruturas postas.

Em relação à aprendizagem, o estudante Lucas compreende que, havendo interesse e motivação por parte do sujeito, é possível que ele aprenda durante o momento do jogo, durante a vivência prática, como é possível observar na fala transcrita abaixo.

Quem tem vontade acaba aprendendo a jogar, daí tu vai ali, vai atrás e aí tu consegue jogar bastante, consegue aprender. Agora quem não tem vontade não sai aprendendo ou sai do mesmo jeito que entrou (Juliano, entrevista 28/03/2017).

Entretanto, a questão de desejo, da motivação e de interesse é muito particular de casa sujeito, e, principalmente nesta faixa etária, os jovens possuem interesses e motivações diferentes, algumas de difícil elaboração. Alguns estudantes se interessam mais em conhecimentos culturais em detrimento às práticas corporais, como é possível identificar nos trechos transcritos do grupo de discussão a seguir:

Mas a gente pensa, ah eu podia estar lendo, eu podia estar vendo aquela série (Clary) é... podia estar lendo um livro, comendo alguma coisa (Lydia) (Grupo de discussão, 21/11/2017).

Compreendo que todos os conhecimentos são válidos e importantes, tanto os conhecimentos culturais quanto conhecimentos corporais. Contudo, é necessário estimular os estudantes a expandirem seus horizontes culturais, educacionais e sociais quanto a todos esses conhecimentos. Entendo que isso só poderá ser alcançado se houver uma ampliação das práticas corporais que acontecem na escola, aliando-se às dimensões conceituais e questões culturais relacionadas a essas práticas.

O entendimento de EFI como prática vem sendo construído ao longo da história da EFI, das diferentes abordagens e tendências criadas que influenciam a prática pedagógica dos docentes. Contudo, além desta influência da história da EFI, o fato de esta disciplina se diferenciar das outras dentro do contexto escolar pode auxiliar ainda mais na construção e reprodução desta representação de EFI. Enquanto algumas disciplinas atendem à demanda do vestibular e do ENEM e outras atendem às demandas do mercado de trabalho,

a EFI não parece ter uma relação direta com a vida dos estudantes, por isso ela não aparenta ter um papel importante, um conteúdo significativo para ser ensinado, então, se compreende que ela tem apenas essa função de relaxamento, de descontração, de lazer, de ocupação do tempo livre.

4.4 OS HORIZONTES ATUAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Alguns horizontes da EFI foram sendo demarcados pelos colaboradores da pesquisa ao longo dos anos: a ideia de que a EFI é só esporte, de que não cabem outros conteúdos na disciplina, de que a EFI é só prática, de que a EFI no EM tem como finalidade melhorar a saúde dos estudantes e fazer com que eles tomem o gosto pelo exercício físico, buscando fora da escola a prática do mesmo. Porque esses horizontes são assim, o que os limita/delimita? O material, os locais, e a formação são alguns elementos limitadores dos horizontes para a EFI pela docente. O fato de a professora entender que precisa dominar um conteúdo para poder trabalhar com ele, o entendimento dela de que sua formação foi incompleta, o seu sentimento de incompletude, a sua falta de empatia em relação aos estudantes menos habilidosos, são alguns elementos que se apresentam como limitação nos horizontes da EFI no contexto pesquisado. E a própria concepção de EFI dos professores é confusa, às vezes eles também não têm clareza sobre o que ensinar e porque ensinar.

Nesse sentido, pensar os horizontes implica pensar também sobre as limitações da EFI no contexto pesquisado. Sendo assim, uma das limitações que a professora coloca é a formação incompleta. A docente se remete ao conceito de formação integral, que no seu entendimento seria ter todos os desportos, todas as modalidades esportivas e práticas corporais durante a graduação. Cabe pensar se isso seria uma formação integral? Ter todas as modalidades esportivas ou ter mais disciplinas de humanas e de práticas de várias áreas diferentes do conhecimento que ajudem os futuros professores a pensar nas finalidades dos componentes curriculares na escola, em especial na EFI?

Mas eu acho que assim, se quer formar profissionais, eu acho que tem que ser profissionais completos, não pela metade, né? Eu acho que tem que ser formação integral, na minha opinião [...] Eu acho que tem que ter o básico de cada, né? Então poderia ser cadeiras de dois créditos, então que fosse, né? Ao invés que nem as nossas cadeiras tinha 4 créditos a maioria, algumas até 8, então que fosse dois créditos, que nem foi pra vocês, meio semestre de cada, né? (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

Vale refletir sobre o porquê de a docente apresentar essa expectativa em relação à formação inicial. Estaria esta expectativa ligada ao fato de ela entender que para ser um professor de EFI é preciso dominar todos os esportes e práticas? Nesse sentido, parece que a docente Eliana tem uma perspectiva de incompletude, de que o professor tem que estar sempre aprendendo, de que a formação inicial não vai abarcar todos os conhecimentos necessários para a prática pedagógica. Esse sentimento de incompletude da docente me parece ser um ponto positivo caso ela invista em momentos de formação continuada, em participações em eventos. Contudo, fica evidenciado que ela o entende como um limitador na prática pedagógica.

Bom, muitos conteúdos eu acabo não trabalhando. A Educação Física é muito ampla, mas muitas coisas assim, em escola, a gente acaba não trabalhando. Muitas vezes por falta de espaço, por falta de material. Por exemplo, vai trabalhar ginástica olímpica. De que forma vai se trabalhar uma ginástica olímpica se tu não tens nada de material pra isso. O atletismo; o atletismo é muito legal, e eu ia gostar de trabalhar o atletismo com eles. Tá, nós temos o campinho de areia que dá pra fazer alguma coisa, né. Mas vai pra rua com eles? É complicado. Vai mandar eles correr na rua? Até dá pra fazer alguma coisa de corrida. Mas falta espaço físico nas escolas, falta material nas

escolas. O que geralmente nós temos de materiais são bolas. E, bom, tu vê, o estado das bolas, geralmente pouca coisa. Mais ou menos assim, eu acho que tem muita coisa, mas ao mesmo tempo nós, professores, somos pouco preparados pra trabalhar certas coisas. Como, por exemplo, eu não fui obrigada a fazer ginástica olímpica, fiz atletismo. Podia optar por esportes individuais. Eu optei pelo atletismo, optei pela natação. Onde é que eu vou aplicar uma natação? Então, acho que os currículos deveriam mudar também, nas faculdades, nos cursos superiores (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

É possível compreender que devido a diversos elementos que produzem esse sentimento de incompletude na docente, ela acaba reproduzindo cotidianamente as mesmas práticas, as que ela tem maior domínio, maior conhecimento e que se sente mais confiante em ministrar. Fortalecendo ainda mais esse pensamento da docente, outra limitação apontada por ela remete-se aos saberes que um professor de EFI precisa ter. Ela entende que para dar aula de EFI é preciso saber fazer, saber praticar o que pretende ensinar. Esse entendimento de que se precisa saber fazer está mais direcionado ao fato de fazer bem do que saber o necessário para ensinar os estudantes.

Por que eu não vou trabalhar uma coisa que eu não sei. Alguma coisa, claro, a gente sabe, né? Mas muito pouco, por exemplo, sobre olímpica. Como é que eu vou trabalhar? A dança eu trabalho por que eu realmente tive uma boa base na dança (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

A professora relata que os estudantes querem sempre futsal, porém, se eles não conhecem outras práticas corporais, eles não vão querer outra coisa. E não parece que a docente está disposta a bater de frente com o desejo dos

estudantes. Assim sendo, esta também é uma limitação que coloca restrição nos horizontes da EFI no contexto pesquisado, pois os estudantes acabam ficando sempre no mesmo cenário das práticas que já conhecem, que já praticaram e praticam, ou seja, permanecem com as mesmas possibilidades.

A questão é o que precisa ser ensinado, o que os estudantes precisam aprender e não o que eles querem aprender. Ser docente é ter essa capacidade de avaliação sobre o que ensinar e como ensinar, e isso nem sempre coincide com o que os estudantes querem.

Eles sempre querem futsal, 99% das vezes eles querem futsal. Então são alguns poucos que pedem vôlei, mas outros desportos muito pouco. Muito pouco mesmo, sabe? Então é assim, é sempre o futsal, é sempre... bom, tu viste, né? (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

A quem a professora Eliana está ouvindo? Ela está ouvindo todos ou ela está ouvindo um que repete constantemente a sua vontade e então ela a assume? Essa representação de esporte, esse senso comum do esporte é tão forte que mesmo que os estudantes não peçam parece que estão pedindo. Essa voz coletiva parece ser maior do que a voz deles mesmos. E os estudantes não irão pedir outras práticas porque eles não sabem que elas existem no rol da EFI. Contudo, ressalto que há uma contradição em relação ao que parece que os estudantes (alguns) solicitam e o que a professora entende que eles querem, pois, no grupo de discussão, os estudantes se mostraram interessados em outras práticas, uma vez que as práticas são as mesmas desde o Ensino Fundamental. Dessa forma, compreendo que a docente ou escuta a voz mais forte da escola (os estudantes que repetem incessantemente o desejo pelo futsal), ou decide por essas práticas por serem mais fáceis ou porque ela tem essa concepção de EFI.

Porque a gente não gosta do que a gente não conhece (Miranda, grupo de discussão, 08/11/2016).

Será que eles conhecem outras coisas? É possível querer aquilo que não se conhece ou que não se sabe que pode ser praticado na aula? Será que os estudantes conhecem o rol de conteúdos possíveis na EFI? A fala da estudante Amanda indica os horizontes da EFI no contexto da pesquisa, porque os estudantes possuem o pensamento de EFI como prática e que eles precisam saber jogar o que eles estão praticando, limitando, assim, que se ampliem os conteúdos da EFI, porque eles só sabem jogar o que está sendo ministrado.

Essa falta de percepção da professora em notar que nem tudo que o jovem/adolescente fala é realmente o que ele quer contribui para a repetição das aulas de EFI. Às vezes os estudantes estão só reproduzindo algo, repetindo, replicando. Por que eles vão querer ser diferentes dos outros?

Não que eu ia odiar, mas eu não gosto muito de outras coisas assim, por mim eu jogava só futebol e vôlei mesmo (Donald, Grupo de discussão, 21/11/2016),

Entendo que é necessário os estudantes compreenderem quais são as possibilidades de conteúdos da EFI e a importância dos mesmos, pois, segundo Bramante (1993), “aquilo que não se compreende, não se valoriza; aquilo que não se valoriza terá cada vez menos defensores, e aquilo que não se defende, perde-se” (p.164).

A fala a seguir transmite a ideia de que os conteúdos estão limitados ao que os estudantes já sabem fazer. Dessa forma, entendo que essa ideia ainda reforça tanto o discurso da docente Eliana quanto o de alguns estudantes em relação aos conteúdos que eles almejam.

Tem [conteúdos], mas a gente só sabe jogar futsal e vôlei (Clary, grupo de discussão 21/11/2016).

A professora Eliana não se desafia a reconstruir algo com os estudantes. Quando ela se preocupa em atender somente os desejos dos estudantes, estaria desempenhando o papel de uma professora? Se só for ensinado o que

os estudantes já conhecem, o que já sabem, qual será o aprendizado que terão? Qual será a contribuição da EFI para estes estudantes e para que o projeto político pedagógico da escola alcance seus objetivos e finalidades?

Entendo que um dos fatores determinantes para que a EFI se mantenha como está é a resistência dos estudantes frente a novos conteúdos, uma vez que não sabem o rol de possibilidades que a EFI abarca. Santiago (2005), através de seu estudo, aponta que essa resistência procede do fato de que desde o ingresso na vida escolar os estudantes são habituados e até mesmo condicionados pelos docentes a vivenciar durante as aulas de EFI somente os conteúdos esportivos em sua dimensão procedimental. Nesse sentido, compreendo que a resistência em participar de atividades diferentes das habituais pode ocorrer de diversas maneiras. Brincadeiras, risos, conversas altas, a não realização da tarefa ou a demora em iniciar a mesma são algumas das formas mais observadas durante o trabalho de campo. Santos e Mortimer (1999) e Gadotti (2008) referem-se à resistência como uma tática do estudante para afirmar sua autonomia e como uma maneira de autoafirmação do estudante diante dos colegas.

A resistência dos estudantes em participar de alguma atividade pode ser uma estratégia de preservação da própria imagem. Os estudantes podem usar estratégias de resistência nas mais variadas situações, sejam elas situações nas quais eles têm que se expor, ou realizar alguma tarefa a que não estejam dispostos, ou em que não sintam confiança na própria capacidade.

Por mais que os estudantes se mostrem resistentes ao novo, ao diferente, alguns dão indícios de que poderia haver outros conteúdos na EFI.

Às vezes, no inverno, eles pedem pra jogar um caçador, assim, jogar um caçador ou uma coisa assim, mas muito pouco também (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

Durante o caçador, um time jogou com motivação e entusiasmo, se deslocando, fugindo da bola, se esquivando e arremessando a bola com vontade, além de

terem tática para “atingir” o adversário (Diário de campo, 08/08/2016).

Parece haver maior interesse nessa atividade em relação às habituais. Esse interesse sendo possível justamente pela questão de ser algo diferente. Apesar da resistência inicial, de acordo com Mello (2003), com o passar do tempo os estudantes que são expostos a uma prática distinta daquela que estão habituados demonstram surpresa e, ao mesmo tempo, grande satisfação em conhecer novas possibilidades para as aulas de EFI.

Outra ideia que se apresenta como limitador da EFI no contexto pesquisado é a questão da representação de que todo estudante gosta de EFI, mas não é mais assim. Durante o grupo de discussão os estudantes se mostravam desinteressados pela disciplina da EFI. Assim sendo, perguntei-os se a EFI era a matéria preferida deles. As respostas foram coletivas em negação:

Não (Clary, Lydia, Elena e Lauren, grupo de discussão, 21/11/2016)

Nem de perto a preferida (Elena, grupo de discussão 21/11/2016).

Se antigamente a EFI era vista como atividade/matéria que os estudantes mais gostavam, esses horizontes estão se reconfigurando hoje, pelo menos neste contexto da pesquisa. A EFI não parece ser a matéria preferida, e os estudantes até apresentam certa aversão à EFI, talvez pelo contexto de estudarem à noite, talvez pelo contexto de trabalharem, por se considerarem mais velhos.

Outro elemento que implica delimitar os horizontes dos estudantes é a postura da professora em relação a alguns estudantes. No que ela valoriza aqueles estudantes que mais sabem, acaba fazendo com que os outros se desinteressem, e quando eles se desinteressam, têm menos vontade de

realizar as atividades propostas. Essa situação é identificada nos trechos a seguir:

Acabou o jogo de futsal por falta de vontade de boa parte da turma, principalmente umas meninas. A partir disso, dois meninos desistiram também (Diário de campo, 08/08/2016).

Em face disso, perguntei aos estudantes a razão desse acontecimento, e eles me responderam o que segue:

É porque a gente sempre faz as mesmas coisas (Lydia, grupo de discussão, 21/11/2016).

Não há coincidência entre o que a professora pretende ensinar e o que os estudantes pretendem aprender. A docente Eliana entende que o desejo dos estudantes é a prática do futebol e do voleibol. Contudo, nos trechos acima é possível identificar que eles querem e buscam outras práticas nas aulas de EFI. Devido à repetição de práticas que vem acontecendo do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o desinteresse desses estudantes para com as aulas tende a aumentar.

A falta de olhar atento e com empatia para os estudantes não habilidosos limita os horizontes destes estudantes. Enquanto ampliam-se os horizontes dos estudantes que são habilidosos e que gostam da prática dos esportes vivenciados nas aulas, pois tais estudantes participarão de competições fora da escola, limitam-se os horizontes dos estudantes que não se veem como praticantes destes esportes devido à pouca habilidade. Nesse sentido, a técnica propicia a segregação entre os estudantes.

Nesta perspectiva, compreendo que é importante diversificar as vivências experimentadas nas aulas de EFI para além dos esportes tradicionais (futebol/futsal, voleibol, handebol e basquetebol). Pois, como sugere Darido (2012), a inclusão e a possibilidade das vivências de outras práticas corporais (ginásticas, jogos, brincadeiras, lutas, danças) pode viabilizar a adesão do

estudante na medida em que crescem as chances de uma possível identificação.

Entendo que a professora tenta de determinadas formas ampliar os horizontes da EFI, criando algumas estratégias para melhorar a participação dos estudantes; mesmo parecendo algo pouco significativo para os estudantes, pode ser muito para a docente. Além das estratégias para o engajamento e participação dos estudantes, a docente ressalta que se utiliza da comunicação para auxiliar os estudantes na busca por melhorias durante o jogo. Para elucidar a minha compreensão de que a professora está em constante aprendizado e transformação, aproveito o entendimento de Fensterseifer e Silva (2011) sobre a formação do docente quando ressaltam que a formação é “um ato contínuo, não termina ao concluir a graduação ou qualquer outra etapa de seu processo formativo; estende-se, na literal acepção do termo “processo”, por toda sua trajetória profissional, que é, portanto, singular” (p. 124).

Procuro fazer o jogo e, pra incentivar eles, tem que ter competição. Pra eles se esforçarem, pra eles participarem mesmo, tem que fazer eles competirem mesmo. Tu já viste, né, que às vezes eu falo que tá valendo alguma coisa. Tá valendo um chocolate, tá valendo um litrão²². Daí parece assim, que por uma coisa tão pequena, mas eles se motivam a se esforçar. Claro, eu sei que eles estão cansados, de noite, depois de trabalhar um dia inteiro. Mas quando tem uma motivação a mais, daí eles fazem. Então, assim, normalmente, é a parte do jogo mesmo em si, da prática esportiva. E claro, tu também já viste que eu converso com eles, falo que tá mal nisso, tinha que melhorar nisso (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

²² Essa expressão, no contexto da pesquisa, significa refrigerante.

A professora, por mais que tente criar novas estratégias para motivar os estudantes, possui um sentimento de frustração com a profissão e em relação a essa falta de motivação dos estudantes, o que entendo que possa acarretar um processo de desinvestimento profissional/pedagógico da docente. Ela ainda entende que a sua falta de vontade em continuar na área da EFI afeta a prática dos estudantes.

Talvez eu até, com certeza, eu esteja falhando em algumas coisas (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

É possível compreender que os horizontes da docente estão limitados por sua frustração, mas, quando ela reflete sobre sua prática pedagógica, consegue ir além. A questão de se repensar, de pensar a prática, se encontra como um movimento, pois a professora aprendeu ao longo da carreira, criou estratégias e desenvolveu aprendizagens que podem ser tanto um limitador para os horizontes da EFI quanto uma forma de ampliá-los. Do mesmo modo que ela compreende as suas limitações, também cria formas de transformar a sua prática. Contudo, a docente Eliana também busca outras razões para o seu desinvestimento profissional, o que se apresenta como um limitador das suas perspectivas. Nesse sentido, ela relata que o desinteresse dos estudantes nas aulas de EFI está a fazendo perder a vontade de trabalhar nesta área:

Isso me deixa muito frustrada, sabe? Por isso eu perdi muito a vontade de trabalhar, talvez essa minha falta de trabalhar nessa área também pode estar se refletindo nos alunos, com certeza isso reflete também, porque eu já não tenho mais aquele pique, aquela vontade de fazer, porque eu já não tenho mais o retorno disso sabe? Eu não vejo um retorno disso, então, sei lá, não flui mais, não é mais aquela coisa, sabe? (Prof^a Eliana, entrevista 13/12/2016).

É possível compreender que, ao mesmo tempo em que a docente está pensando e repensando sua prática e entende que a falta de vontade em

continuar na área da EFI pode afetar a prática dos estudantes, ela também os culpabiliza por sua desmotivação com a profissão. Por isso, a reflexão sobre a prática é um movimento que vai e volta, ora ampliando os horizontes, ora os limitando, pois tal reflexão pode ser tanto um caminho de buscar transformar a prática como um caminho de encontrar motivos para continuar a mesma prática e até acabar desinvestindo na profissão.

Nesse sentido, a fala do professor Visconde acompanha a ideia de que a reflexão sobre a prática é um movimento constante, que pode ampliar os horizontes ou limitá-los. A preocupação do professor se dá muito pela observação que está sendo feita e por ele entender que não possui embasamento teórico para ensinar esta disciplina.

Professor Visconde preocupado com a sua prática pedagógica, mesmo sabendo que ele não é professor de EFI, ele se atenta ao que está fazendo ali e se mostra preocupado com o que eu estou observando, medo de julgamentos sobre a sua aula (Diário de campo, 08/08/2016).

Contudo, por mais que o professor Visconde não tenha conhecimentos da área da EFI, ele, devido a suas experiências durante a escolarização básica, construiu uma representação de o que seria a EFI e o que ela deveria proporcionar de conhecimentos aos estudantes. Desse modo, o docente Visconde, durante conversa numa das aulas de EFI, relata o seguinte:

Se eu fosse professor de EFI e tivesse 3 períodos, um seria na sala de aula com teorias e provas, outro de treinamento físico, ginástica, alongamentos e o último de jogo (Prof Visconde, Diário de campo, 08/08/2016).

Pode-se dizer que ele entende que a EFI tem uma dimensão conceitual e uma procedimental (não necessariamente uma perspectiva conceitual crítica e reflexiva, mas que tem algo a ensinar sobre a prática). Pela opção de

trabalhar jogos, ele parece ainda entender que a EFI comporta uma dimensão lúdica também.

Do mesmo modo, a vice-diretora Darlene também defende a diversidade de conteúdos na EFI. Ela entende que a EFI não gira em torno de um ou dois esportes específicos, mas, deveria abarcar diversos conteúdos, incluindo os relacionados à saúde. Além disso, a mesma ainda entende que a EFI é tão relevante como qualquer outra disciplina na escola.

Considero importante como qualquer outra disciplina. Penso que deva ser com atividades bem variadas e alguma teoria sobre assuntos relacionados à saúde física e mental, alimentação, diferentes esportes, porque a Educação Física não é só futebol e vôlei, o que se trabalha aqui (Vice-diretora, Darlene, entrevista 29/03/2017)

Saúde física e mental, atletismo, futebol, vôlei, basquete, handebol, jogos cooperativos, alimentação saudável, são conteúdos que acho importantes serem trabalhados na Educação física no Ensino Médio (Vice-diretora, Darlene, entrevista 29/03/2017).

No afã de compreender o caso do estudo, a participação da vice-diretora foi importante. Vejo que ela possui uma perspectiva mais ampla sobre as finalidades da EFI. A docente de outra área parece entender mais do que a própria professora de EFI que a disciplina deveria abarcar mais conteúdos. Ainda nessa perspectiva, a vice-diretora Darlene faz uma crítica aos conteúdos e ao modo como eles estão sendo ofertados na escola, evidenciando o seu entendimento de que a EFI não é somente futsal e voleibol.

Sei pelo que os alunos falam, e pelo que vivenciei quando tive que substituir professor. Os alunos estão acostumados a entrar no ginásio já com uma bola na

mão, de futebol ou vôlei, e partir jogando (Vice-diretora Darlene, entrevista 29/03/2017).

A coordenadora pedagógica Sofia, ao mesmo tempo em que aponta que as aulas de EFI estão adequadas, também aponta que na sua época como estudante as aulas se “resumiam” a voleibol e handebol. Destaco aqui o termo empregado pela docente Sofia, pois quando ela utiliza “resumiam”, parece estar subentendido que a EFI deveria trabalhar mais coisas. Possivelmente ela tenha falado que as aulas estão adequadas por um receio e cuidado ético de não falar mal da professora Eliana, ou de não fazer uma crítica à própria escola.

As aulas funcionam adequadamente em nossa escola (Coordenadora Sofia, entrevista 12/04/2017).

Quando eu era estudante de Ensino Médio eu cursei magistério e as aulas se “resumiam” em jogos de vôlei e handebol (Coordenadora Sofia, entrevista 12/04/2017).

Compreendo que existem práticas, representações e elementos que fazem com que a EFI repita práticas já enraizadas nas concepções higienista, militarista e esportivista, mas também parece haver elementos que a direcionam para outros caminhos. Contudo, as três representações de EFI, para a saúde, como prática e lazer e como sinônimo de esporte, estão atreladas umas as outras na medida em que se uma se move, a outra também vai sofrendo alterações. Exemplificando, a ideia de saúde passa de prevenção de doenças para promoção da saúde, a prática também se configura e reconfigura, e o esporte também vai mudando a perspectiva e a forma de ser trabalhado. A perspectiva da EFI não é mais por meio da imposição, e sim por meio da prática mais recreativa; o esporte não vai ter tanto foco no alto rendimento, ele terá mais o caráter de jogo. Nesse sentido, o esporte é conteúdo, porém, ao mesmo tempo ele não é o foco, mas sim o meio por qual

a aula se desenvolve. Sendo assim, o estudante desenvolve a saúde por meio do esporte com caráter recreativo e mais lúdico.

Dessa forma, é possível compreender que a EFI está em constante processo de transformações. Da mesma forma, as representações da EFI se interligam e se movimentam juntas de maneira circular, em caminhos de idas e vindas, avançando em alguns aspectos e retornando em outros. Contudo, compreendo que esse movimento é construtivo e de aprendizado, pois na medida em que avança possibilita transformações na EFI escolar. Nessa perspectiva, entendo que qualquer movimento de ampliação e transformações na EFI, demandam tempo, reflexão e mais estudos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste momento, tenciono sintetizar as aprendizagens que construí ao longo deste estudo, compreendendo que este é uma representação estática do que é vivo, as representações da EFI na escola; deste modo, é um recorte de uma realidade particular. Entendo que a complexidade da Teoria das Representações Sociais e as representações identificadas no contexto em sua plenitude não são contempladas neste estudo. Em parte, devido às minhas barreiras pessoais enquanto professora/pesquisadora; em parte, devido ao exíguo tempo para a realização deste estudo de mestrado. O restrito tempo, aliado aos percalços durante este caminho, confere limitações à construção de um texto com a densidade e aprofundamentos que o estudo, o contexto e a temática pesquisada exigem.

Desta maneira, exponho a ideia de transitoriedade nas minhas considerações, pois entendo que as minhas reflexões sobre o contexto estudado, são fruto dos meus entraves, das minhas limitações, das minhas motivações e dos meus anseios como professora e pesquisadora, não se apresentando como ponto final; minhas reflexões não se encerram aqui e, por conseguinte, não tenho a ambição de generalizar estes achados. Além disso, esta dissertação foi edificada e centrada em um espaço e tempo específicos e concretizada através da colaboração de indivíduos únicos.

Propus, inicialmente, identificar quais são as representações conferidas à Educação Física no contexto pesquisado e compreender como elas são construídas. Busquei entender os elementos importantes na constituição do processo de representar/significar a Educação Física no Ensino Médio. Identifiquei, ao longo do trabalho de campo, que há três representações de EFI transitando no contexto pesquisado: a representação de que a EFI é uma estratégia para melhorar as condições de saúde; a representação de EFI como sinônimo de esporte e a representação de EFI como prática, ocupação do tempo livre e lazer.

Tencionando compreender como essas representações são construídas e quais os elementos significativos na constituição da resignificação da EFI no

EM, foi possível, por meio do trabalho de campo, das observações do cotidiano escolar juntamente com o referencial teórico e das minhas experiências enquanto professora, apreender que essas representações são influenciadas pela história da EFI e pelas experiências vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa.

A representação de que a EFI é uma estratégia para melhorar as condições de saúde dos estudantes está muito atrelada à história da EFI. Apesar de a EFI ter passado por diferentes concepções e tendências e por uma proposta de renovação, alguns docentes continuam a entender que suas aulas devam atender à finalidade de influenciar os estudantes na aquisição de hábitos saudáveis para a promoção da saúde. Do mesmo modo, os estudantes acompanham essa representação, influenciados pelo modo como acontecem as aulas e pelo discurso hegemônico que impera na sociedade acerca do que é qualidade de vida e de como o exercício físico melhora a vida das pessoas, o que desconsidera outros aspectos como as condições físicas, econômicas, culturais e sociais que determinam o modo como as pessoas manterão seu estilo de vida. Ademais, a EFI não pode ser caracterizada como a solução definitiva para os problemas de saúde da população.

Nesse sentido, para que a aprendizagem dos conteúdos da EFI para a promoção da saúde se concretize, compreendo a necessidade de proporcionar aos estudantes possibilidades de diálogo, debates acerca dos benefícios da prática regular de exercícios à saúde, acerca dos elementos que influenciam a prática destes exercícios e, ao mesmo tempo, proporcionar o entendimento de que o conceito de saúde vai além da ausência de doenças. Dessa forma, criam-se possibilidades de estimular a criticidade dos estudantes em relação às condições de vida dos mesmos e na busca por melhorias destas condições.

A representação de EFI como sinônimo de esporte também sofre influência da história da EFI, mas, além disso, as experiências vivenciadas pela docente Eliana ao longo de sua trajetória de vida fortalecem e impactam de maneira significativa o modo como acontecem às aulas. A docente vivenciou durante a educação básica, a graduação e ao longo da carreira, experiências ligadas aos esportes de maneira mais competitiva. Por conseguinte, durante o trabalho de campo, foi possível identificar que o esporte é o principal conteúdo

da EFI e, dentro do esporte, o voleibol e o futsal são as práticas mais frequentes e recorrentes nas aulas. Compreendo que esta representação de EFI como sinônimo de esporte se caracteriza por um movimento circular de reprodução, pois a docente ensina o que aprendeu aos estudantes e eles aprendem o que coincide com os seus interesses. Esta representação ainda aponta para o entendimento de EFI como preparação técnica, entendimento esse apresentado pelos estudantes.

Compreendo que é preciso avançar em relação às possibilidades de construção de conhecimento na EFI escolar. O leque de conteúdos da EFI é vasto e merece atenção durante o planejamento das aulas, visto que se deve proporcionar aos estudantes ampliação das experiências corporais, de modo a contemplar o maior número de conteúdos da cultura corporal de movimento.

A representação de EFI como prática, ocupação do tempo livre e momento de lazer, encaminha-se ainda para duas direções. Uma delas retoma a ideia de EFI como prática, influenciada por um discurso pedagógico em disputa dentro da escola, caracterizando esta disciplina como um espaço de uma prática menos impositiva e não autoritária do professor. Diante disso, a EFI prioriza e enfatiza a prática (dimensão do fazer), e não a construção de conhecimento, significando a EFI como momento de lazer associado à diversão e ao prazer. A outra direção para a qual a representação de EFI se encaminha consiste na ideia de que a disciplina serviria de preparação para o lazer, em que os estudantes praticariam atividades para vivenciarem fora do interior da escola, em uma espécie de educação pelo lazer e não para o lazer.

Através do trabalho de campo, foi possível identificar que o esporte, no contexto pesquisado, não é trabalhado nos seus aspectos culturais e conceituais, conduzindo-me a apreender que, nesta escola, a EFI possui um caráter de atividade, e não de disciplina. A EFI parece voltar-se a ocupação do tempo livre dos estudantes, como um escape da rotina escolar, possibilitando maior interação entre os estudantes.

Apreendo a importância de desenvolver uma prática a fim de atingir tanto os objetivos dos docentes quanto as necessidades dos estudantes. Dessa forma, compreendo que a EFI pode ir além, na tentativa de ampliar as possibilidades corporais e trabalhar os aspectos comportamentais, atitudinais

através de uma perspectiva pedagógica. Ademais, é necessário estimular os estudantes a expandirem seus horizontes culturais, educacionais e sociais quanto a todos os conhecimentos corporais e culturais.

Através deste estudo, foi possível identificar por onde a EFI se encontra. Alguns horizontes foram demarcados pelos colaboradores, como a ideia de que a EFI é só esporte, de que não cabem outros conteúdos na disciplina, de que a EFI é só prática, de que a EFI no EM tem como finalidade melhorar a saúde dos estudantes e fazer com que eles tomem o gosto pelo exercício físico, buscando fora da escola a prática do mesmo. Estes horizontes, de certa forma, foram sendo limitados e delimitados a partir de alguns elementos/fatores, como a escassez de materiais e locais apropriados, a formação inicial do professorado, o sentimento de incompletude, a repetição de conteúdos, a falta de uma escuta sensível da professora, a pouca empatia em relação aos estudantes menos habilidosos, além da própria concepção de EFI dos professores que ainda parece muito confusa, não tendo clareza sobre o que ensinar, como e porque ensinar.

Contudo, apesar de alguns horizontes estarem demarcados e fixados em certo ponto, alguns movimentos acontecem na tentativa de ampliá-los. O constante pensar e repensar da professora Eliana se apresenta como possibilidade de transformação da sua prática pedagógica. Além disso, as estratégias adotadas por ela para o maior engajamento e participação dos estudantes são reflexos do constante processo de aprendizagem em que a docente se encontra, entendendo que a formação não é algo estático, com um ponto final, mas sim, um processo contínuo e repleto de aprendizados ao longo do percurso.

A partir do exposto, compreendo que há representações que fazem com que a EFI repita práticas já enraizadas nas concepções higienista, militarista e esportivista, todavia, parece haver elementos que a direcionam para outros caminhos. As representações de EFI identificadas no contexto pesquisado estão atreladas umas as outras e se movimentam em busca de transformações da EFI. Ao longo dos anos, a perspectiva de saúde se modificou, a prática pedagógica também se configurou e reconfigurou, e a forma como o esporte vem sendo trabalhado na escola vem mudando.

Diante da relação pesquisador/colaborador, aprendizados importantes foram construídos e podem ser observados por meio desta dissertação. Reconheço e assumo as limitações no seu desenvolvimento e proponho que a temática das Representações Sociais da EFI escolar continue a ser explorada em estudos posteriores, para que consigamos visualizar e considerar outros contextos, outros sujeitos, outras realidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. R. **As dispensas nas aulas de educação física do Ensino Médio e a legitimidade da disciplina em uma escola pública estadual de Gravataí**. 2014. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARRUDA JUNIOR, N. A. **A competição e a educação física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2009.

AZEVEDO, J.; REIS, J. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no Rio Grande do Sul. In: _____. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

_____. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

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

BARROS, A; FISCHER, M. Notas sobre a reestruturação curricular do Ensino Médio politécnico na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul/Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2012, p.1-24.

BASTOS, A. **Legados do ensino do esporte na escola: um estudo sobre o que professores de educação física pensam em deixar para seus alunos ao final do Ensino Médio**. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1o. e 2o. graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, V. A. Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física Escolar. São Paulo, **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 48, 1999, p. 69-88. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano 4, n. 12, Porto Alegre, p. XIV-XIX, 2000.

_____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, mai. 2003, p. 87-101.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FERNSTERSEFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRAMANTE, A. C. Lazer: Concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 1998, p. 9-17.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no Ensino Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, nov. 2015, p. 601-610.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 241p.

_____. Congresso Nacional. Aprovada a **Lei 13.005 na qual aprova o Plano Nacional de Educação 2011-2021**. Brasília, 2014.

_____. Decreto no 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º nov. 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** n. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei n. 10.793, de 01 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, parágrafo 3º, e art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Seção 1, p. 3.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017, sessão 1, p.1-7.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CEB/CNE Nº. 03/98**, de 26 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo escolar 2013**, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/>> Acesso em 10 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Censo escolar 2014**, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.140, regulamento o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional, **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=43&search=rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1 / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. Parecer CNE/CNB 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: CEFD – UFES, 1997.

CARVALHO, Y. M. Formação profissional em políticas públicas de lazer com enfoque na saúde. In: MARCELLINO, N. C. (Org.) **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas**. Campinas: Papyrus, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

CAVALCANTI, K. B. A função cultural do esporte e suas ambiguidades sociais. In: PEREIRA DA COSTA, L. (Org.). **Teoria e prática do esporte comunitário e de massa**. Rio de Janeiro : Palestra, 1981.

CERQUEIRA, M. C. R.; SIQUEIRA, M. C.; SOUZA, S. M. Reformas do Ensino Médio e Profissional nos anos 1990 no Brasil. **Sinergia**, São Paulo, v. 12, n. 2, mai./ago. 2011, p. 133-139.

CORRÊA, I. L. S.; MORO, R. L. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

CORTI, A. P. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, jan./mar. 2016, p. 41-68.

COSTA, V. L. F. **Prática da Educação Física no primeiro grau**. São Paulo: Ibrasa, 1984.

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. **Revista Educação Pública**, Mato Grosso, v. 8, n. 13, 1999, p. 250-280.

CUNHA, N. **A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer**. São Paulo : Brasiliense, 1987.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar. 2004, p. 61-80.

_____. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./mar 2004, p.61-80.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Ensinar/Aprender educação física na escola: influências, tendências e possibilidades. In: DARIDO, S.C.; MAITINO, E. M. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação educação física**. São Paulo: UNESP. 2004.

_____. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001, p. 5-25.

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

DARIDO, S. C. Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In: _____ (Org.). **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

DESSBESELL, G. **Práticas Curriculares de Professores de Educação Física**: “rascunhos de uma projeto de disciplina na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2014.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Educação Física, desporto e promoção da saúde**. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991.

FARR, R. M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em Representações Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaiando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./mar. 2011, p. 119-134.

FERREIRA, M. L. S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no Ensino Médio. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, jul. 2014, p.734-750.

FERREIRA, M. S. A competição na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 6, n. 2, jul./dez. 2000, p.97-100.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan./abr. 2004, p. 89-111.

FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Orgs.) **Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GAYA, A.; CARDOSO, M. Os fatores motivacionais para a prática esportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho esportivo. **Perfil**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, 1998.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da efi escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, Florianópolis, vol. 1, n.1, p.9-24, set. 2009.

GUARESCHI, P. Representações Sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. P. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 2, n. 10, 1996, p. 99-112.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3 set./dez. 2006, p. 123-140.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 1998, p. 54-68.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.

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

LOVISOLO, H. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LOYOLA, R. C.; FONTE, S. S. D.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais e os sentidos atribuídos à educação física em contexto escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, jan./mar. 2010, p. 177-193.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, vol. 16, n. 2, abr./jun. 2010, p. 129-147.

MACHADO, T. B. **Dificuldades e estratégias dos professores de educação física do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e as implicações da reestrutura curricular**. 2014. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

MARINHO, I. P. **Introdução ao estudo da filosofia da educação física e do desporto**. Brasília: Horizonte, 1984.

MARINHO, I. P. **Raízes etmológicas, históricas e jurídicas do lazer**. Brasília: [s. n.], 1979.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: a base para a renovação e transformação da educação física. 14. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

MELLO, R. Z. **O professor de educação física e o novo ensino médio**. 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

MENDONÇA, C. C.; CAETANO, W. A. Visão dos alunos e gestores do Ensino Médio do período noturno sobre a disciplina de educação física. **Colloquium Vitae**, v. 4, n. 2, dez. 2012, p. 85-96.

MENESES, R. A. **Fatores Motivacionais para a prática de Educação Física Escolar de estudantes de Ensino Médio**. 2013. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em Representações Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, 2012, p 39-58.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORAES, P. R et al. **A teoria das Representações Sociais**, São Paulo, v. 7, n. 2, dez. 2014, p. 18-59.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

_____. O fenômeno das Representações Sociais. In: _____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSNA, R. Avaliação: paradigma e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: NAHAS, M. **Atividade de vida, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2006.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR/ ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE, IV. *Anais...* p. 17-20, 1997.

NASCIMENTO, L. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, vol. 15, n.1, p 77-87, jun. 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, A. B. Metodologias Emergentes no Ensino da Educação Física. **Revista Da Educação Física**, UEM, vol. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, R.C.; DAÓLIO, J. Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, abr./jun. 2014, p. 71-79.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PALUDO, D. P. **A motivação das aulas de educação física para estudantes do Ensino Médio.** 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

PEREIRA, F. A. dos S. **Educação Física Escolar: um estudo crítico sobre o esporte.** São Paulo, 2007

PONTES, M. F. P. **O Trabalho docente dos Professores de Educação Física durante a Implementação do Ensino Médio Politécnico:** um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do rio grande do sul. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

PORTELA, L. V. **Representações Sociais de estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas de porto alegre acerca das práticas corporais.** 2012. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

RAMOS, M. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

REIS, J.; GONZAGA, J. Interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: o trabalho como centralidade na educação popular. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 17, 2015, Santa Maria.

REIS, S. L. A.; BELLINI, M. Representações Sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 33, n. 2, 2011, p. 149-159.

REQUIXA, R. Trabalho e lazer. In: _____. **As dimensões sociais do lazer.** São Paulo: SESC, 1976.

_____. **As dimensões sociais do lazer** São Paulo : SESC, 1969.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular. Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** v. 2. Porto Alegre: SEDUC, 2009.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Rio grande do Sul. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional Integrada ao Ensino Médio** - 2011-2014. Out./nov. 2011.

RODRIGUES, R. O. **O programa de expansão e melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999-2002):** a afirmação do público na construção das políticas educacionais. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

SÁ, C. P. **Núcleo central das Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SAMPEDRO, L. **Motivação à prática de atividades físicas e esportivas na educação física escolar:** um estudo com adolescentes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Porto Alegre-RS. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa em Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

SANTOS, A. S. **O que ensina a educação física no Ensino Médio? As aprendizagens narradas por estudantes e professores.** 2013. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

SANTOS, F. M. T.; MORTIMER, E.F. Estratégias e Táticas de Resistência nos primeiros dias de aula. **Química Nova na Escola:** Táticas de resistência em aulas de Química. São Paulo, v.10, 1999, p. 38-42.

SANTOS, M.; NISTA-PICCOLO, V. O esporte e o Ensino Médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 25, n. 1, 2011, p.65-78.

SANTOS, M. V. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar.** 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, V. F. et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Rev. Educ. Fís/UEM,** Maringá, v. 25, n. 4, dez. 2014, p.539-553.

SARAIVA, M. do C. **Co-educação Física e Esportes:** quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.(Org.) **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 1, n. 1, 2003, p.131-152.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, C. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007

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

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, 1996, p.6-12.

SOARES et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L.; FAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física Escolar na perspectiva do século 21. In: MOREIRA, W. W. **Educação Física & Esportes**: Perspectivas para o século 21. São Paulo: Papyrus, 1993.

SOUZA, A. S. **Educação física no ensino médio**: representações dos alunos. 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, J. A.; PAIXÃO, J. A. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 96, n. 243, ago. 2015, p. 399-415.

STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida**: um estudo etnográfico. Campinas: Autores Associados, 2002.

TESSELE NETO, L. J. **A participação nas aulas de educação física no Ensino Médio**: motivações intrínsecas e extrínsecas. 2012. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

UNESCO. **Ensino Médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília : UNESCO, 2003. (Cadernos UNESCO, Série Educação, 9).

VAGO, T. M. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 1996, p. 4-17.

VEIGA, I. P. A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004, Curitiba. **Anais...** .Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p.13-30.

VIEIRA, C. L. N. **Memória, esporte e formação docente em Educação Física**. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, mai./ago. 2006, p. 241-260.

WOODS, P. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

YIN, R.K.. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARDO, G. F. **Representações de corpo por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Porto Alegre**. 2015. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

ZIBAS, D. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005, p. 1067-1086.

6 APÊNDICES

6.1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOCENTES E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “As representações da Educação Física Escolar no Ensino Médio: um estudo de caso”, que tem como objetivo geral compreender como são construídas as representações conferidas à Educação Física em uma escola interiorana de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do RS.

Procedimentos

As informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análise de documentos. As entrevistas serão agendadas e realizadas em seu local de trabalho no horário de funcionamento da escola. Estas serão gravadas, transcritas e devolvidas para sua confirmação e, se necessário, correção de informações. O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações obtidas e interpretações realizadas. Durante a realização da pesquisa correm-se os riscos inerentes às pesquisas qualitativas, tais como o desconforto ao tratar de algum tema ou ao relatar alguma situação pessoal durante a entrevista; todavia, será empregado total esforço para minimizar tais situações.

Confidencialidade e Voluntariedade

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Em nenhum momento será divulgado o seu nome. Sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício. Sua participação é voluntária. A qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Orientador
Vicente Molina Neto
Telefone de contato do CEP/UFRGS (51) 3308-3738

Orientanda
Jayne Luisa Engeroff

Eu, _____, aceito participar deste estudo e declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

Assinatura do(a) participante

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

6.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
 TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS
 Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Vicente Molina Neto
 Mestranda Jayne Luisa Engeroff

Este é um convite especial para seu(sua) filho(a) participar voluntariamente do estudo “As representações da Educação Física Escolar no Ensino Médio: um estudo de caso”, que tem como objetivo geral compreender como são construídas as representações conferidas à Educação Física em uma escola interiorana de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do RS.

Seu(sua) filho(a) participará de uma entrevista individual e de uma entrevista coletiva com outros(as) colegas da escola, que serão realizadas com o objetivo de compreender o que pensam, como eles(as) se posicionam e como se sentem nas aulas de Educação Física, de modo a compreender quais as suas representações quanto a essa disciplina curricular. Estas entrevistas serão realizadas na escola a partir da liberação dos professores.

Ao longo da pesquisa e em futuras publicações, o nome de seu(sua) filho(a) será substituído por um nome fictício a fim de manter sua privacidade. Durante a realização da pesquisa correm-se os riscos inerentes às pesquisas qualitativas, tais como o desconforto ao tratar de algum tema ou ao relatar alguma situação pessoal durante a entrevista coletiva. Em nenhuma circunstância seu(sua) filho(a) será coagido(a) ou forçado(a) a falar nestas situações em que se sinta desconfortável. A qualquer momento será possível desistir de participar, retirando seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

 Orientador
 Vicente Molina Neto

 Orientanda
 Jayne Luisa Engeroff

Eu, _____, aceito participar deste estudo e declaro que fui informado(a) de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

 Assinatura do(a) participante

Eu, _____, Responsável pelo(a) Estudante _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) sobre as questões referentes à pesquisa, autorizo-o(a) a participar livremente do estudo.

 Assinatura do Responsável

São Jose do Hortêncio, _____ de _____ de 2016.

6.3 CARTA DE APRESENTAÇÃO

Declaração de Autorização da Escola

Nome da Escola: _____

Nome do(a) Diretor(a): _____

Endereço _____

Declaro que a pesquisadora Jayne Luisa Engeroff está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO.

Para efetivar a obtenção das informações, a pesquisadora terá permissão para realizar observações de aulas, de quaisquer eventos escolares e reuniões de área, bem como realizar entrevistas com os professores e com a equipe diretiva.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

6.4 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES

- a) Como você planeja, organiza e seleciona os conteúdos para as aulas de EFI nesta escola?
- b) O que você pensa sobre os conteúdos da EFI e como você se utiliza dos mesmos? De que forma você os trabalha?
- c) Que mudanças você percebe nas aulas de EFI de agora e de quando você era estudante da Educação Básica? E durante a sua formação?
- d) O que você lembra de aprender nas aulas de EFI no EM?
- e) O que você considera mais importante nas aulas de EF?
- f) O que você gostaria de trabalhar nas aulas de EFI mas por algum motivo não consegue? Qual(is) o(s) motivo(s)?
- g) Os estudantes aceitam bem as propostas de aula? Participam das aulas? Já houve recusas para participar? Dispensas? Qual a sua opinião sobre isso?
- h) Eles fazem sugestões do que querem fazer nas aulas de EFI?
- i) Como você acredita que deve ser a EFI no Ensino Médio?

6.5 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DIREÇÃO

- a) Você sabe como funcionam as aulas de EFI nesta escola?
- b) Quais são os conteúdos que você acha que são importantes de serem trabalhados na EFI no EM?
- c) Você considera a EFI importante nesta etapa de ensino? Como você acredita que deve ser a EFI no Ensino Médio?
- d) O que você acha importante na EFI?
- e) Quando estudante da Educação Básica, o que você aprendeu nas aulas de EF durante o EM?
- f) O que você mais gostava de fazer nas aulas de EFI e o que menos gostava de fazer?
- g) Os estudantes participam das aulas de EFI? Já houve casos de estudantes que se recusaram a participar e até de irem às aulas de EFI? Houve casos de dispensas amparadas pela LDB? Como vocês procederam? E o que você acha sobre isso?

6.6 ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM ESTUDANTES

- a) Como funcionam as aulas de EFI nesta escola?
- b) O que vocês pensam dos conteúdos e da forma que a EFI acontece aqui na escola?
- c) O que vocês aprendem nas aulas de EFI?
- d) O que vocês aprenderam ao longo do Ensino Médio nas aulas de EFI?
- e) O que vocês acham importante na EFI?
- f) O que vocês mais gostam de fazer nas aulas de EFI e o que menos gostam de fazer?
- g) Que sugestões dariam para a EFI?
- h) Como vocês acreditam que deve ser a EFI no Ensino Médio?
- i) O que vocês manteriam e o que mudariam nas aulas?