

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

THAIS DE LIMA DOS SANTOS

PANORAMA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Uruguaiana, RS

2020

THAIS DE LIMA DOS SANTOS

PANORAMA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do **Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Orientador: Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha

Uruguaiana, RS

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

dd722p dos Santos, Thais de Lima
Panorama das aulas de Educação Física no Ensino Médio /
Thais de Lima dos Santos.
100 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,
2021.

"Orientação: Phillip Vilanova Ilha".

1. Educação Física. 2. Ensino Médio. 3. Estrutura. I.
Título.

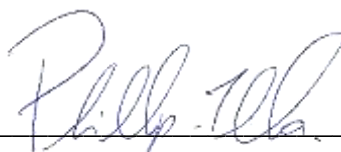
THAIS DE LIMA DOS SANTOS

PANORAMA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do **Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Defesa de dissertação 15 de dezembro de 2020

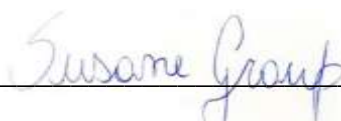
Banca examinadora:



Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha

Orientador

(UNIPAMPA)



Prof^a. Dr^a. Susane Graup

(UNIPAMPA)



Prof^a. Dr^a. Daniele Rorato Sagrillo

(UFSM)

Dedico este estudo...

Às pessoas que de alguma maneira fizeram parte desta trajetória, ao mesmo tempo ao PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Unipampa, Campus Uruguaiana; e em especial ao professor e orientador Phillip Vilanova Ilha, que tem consigo o dom de ensinar/orientar, a paciência para explicar, e é esse ser humano/profissional generoso para com todos/as.

AGRADECIMENTO

A palavra que melhor define esse momento é **Gratidão**.

Gratidão pelos momentos vivenciados nessa trajetória, pelas pessoas que estiveram junto comigo nesse processo, pelos aprendizados, enfim por toda experiência que este estudo me proporcionou, confesso pelo caminho encontrei dificuldades, inquietações, insegurança, medo muitas vezes, mas o mais importante, é que nesse momento, sinto de coração, que valeu à pena cada esforço, cada momento de dedicação, para que eu pudesse estar aqui mostrando esse trabalho, que vai ficar guardado na minha memória.

A princípio, gostaria de agradecer imensamente **à Deus**, por tudo, pois sem ele não seria possível a efetivação desse trabalho, agradecer pela força, pelo incentivo que eu sei que me deste, serei sempre grata à ti.

Obrigada **Professor Phillip**, por ser o “anjo” na vida de todos/as orientandos/as, por toda dedicação e empenho que tem, pela paciência que em alguns momentos precisou ter, por ser essa pessoa generosa, atenciosa, e sempre estar disposto a ajudar, saiba que você é uma inspiração, não só profissionalmente, mas também como ser humano. Te agradeço, imensamente.

Agradeço, aos **professores e colegas do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde**, que agregaram muito nessa caminhada. Aos colegas orientandos do professor Phillip, que estiveram junto comigo, contribuindo de forma significativa não só nos artigos e no trabalho em si, mas na vida também, em especial à **Any**, ao **Vinícius** e a **Patrícia**, meus queridos colegas e amigos, só tenho à dizer gratidão pela amizade, pelas parcerias de trabalho, vocês são demais.

Por fim, agradecer à minha família, por ser meu suporte todos os dias, me apoiar na vida acadêmica, e ser meu maior incentivo. Minha gratidão, **Mãe** (Maria), **Pai** (Miguel), **Irmã** (Diulia), **Sobrinho** (Enzo), tenho orgulho em fazer parte dessa **família**, obrigada por tudo, amo vocês.

RESUMO

A Educação Física na escola tem um papel fundamental na construção crítica reflexiva do aluno do Ensino Médio. Dessa forma, compreender de que maneira ela está estruturada e como é desenvolvida neste espaço, se torna relevante para entender a atual conjuntura. Nesse contexto, o objetivo da dissertação foi analisar a estruturação das aulas de Educação Física das escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. O presente estudo foi desenvolvido em escolas de Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e descritiva explicativa. Para tanto, o percurso metodológico, foi construído no transcorrer do estudo e os resultados foram apresentados na forma de dois manuscritos. O primeiro manuscrito analisou a estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio brasileiro, a partir de uma pesquisa sistemática. Os resultados desse momento de estudo demonstraram que a publicação de artigos que abordam a temática da estruturação da Educação Física transcorreu em todo o período delimitado pelo presente estudo (16 anos). Evidenciou-se ainda, que os artigos apresentam viés de descrever a realidade das estruturas das aulas de Educação Física, análise diagnóstica, com características descritivas sobre: o componente curricular, funcionamento das aulas, perfil dos professores que estão envolvidos nesse processo, notou-se que nenhum estudo teve o objetivo de intervir/modificar o ambiente, independente do resultado. O segundo manuscrito caracterizou-se pela análise do panorama das aulas de Educação Física das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul de 239 escolas, através da participação de 147 professores de educação Física e 193 Gestores escolares. A partir disso, foi constatada a presença predominante do esporte coletivo como conteúdo hegemônico nas aulas, conseqüentemente a quadra esportiva foi o espaço físico mais utilizado pelos professores nas aulas; a ocorrência mínima de aulas separadas por gênero e aulas no contraturno escolar. Por fim, concluímos que a pesquisa foi de grande valia para compreendermos a estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio, identificando, nas produções científicas, como estas estão se desenvolvendo na realidade em diferentes contextos, de maneira à contribuir com reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento das aulas, promovendo possíveis mudanças ou modificações nas ações estabelecidas.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Estrutura.

ABSTRACT

Physical Education at school has a fundamental role in the critical reflexive construction of high school students. Thus, understanding how it is structured and how it is developed in this space, becomes relevant to understand the current situation. In this context, the objective of the dissertation was to analyze the structuring of Physical Education classes in high schools in the state of Rio Grande do Sul. The present study was developed in high schools in the state of Rio Grande do Sul and it is characterized as bibliographical and explanatory descriptive research. For that, the methodological path was built during the study and the results were presented in the form of two manuscripts. The first manuscript analyzed the structure of Physical Education classes in Brazilian High School, based on systematic research. The results of this moment of study demonstrated that the publication of articles that address the theme of structuring Physical Education took place throughout the period defined by the present study (16 years). It was also evidenced that the articles present a bias to describe the reality of the structures of Physical Education classes, diagnostic analysis, with descriptive characteristics about: the curricular component, functioning of the classes, profile of the teachers who are involved in this process, it was noted that no study aimed to intervene / modify the environment, regardless of the result. The second manuscript was characterized by the analysis of the panorama of Physical Education classes in the Secondary Schools of the state teaching network of Rio Grande do Sul of 239 schools, through the participation of 147 physical education teachers and 193 school managers. From this, it was found the predominant presence of team sports as hegemonic content in classes, consequently the sports court was the physical space most used by teachers in classes; the minimum occurrence of classes separated by gender and classes during school hours. Finally, we conclude that the research was of great value to understand the structure of Physical Education classes in High School, identifying, in scientific productions, how these are developing in reality in different contexts, in order to contribute with critical reflection on the pedagogical practice and the development of classes, promoting possible changes or modifications in the established actions.

Keywords: Physical Education; High school; Structure.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mesorregiões e Coordenadorias Regionais de Educação do RS....38

FIGURA 1 - Esquema de seleção dos artigos.....45

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de escolas por mesorregiões do RS, amostra mínima e amostra coletada por extrato.....	39
TABELA 2 - Perfil dos professores de Educação Física do Ensino Médio, por mesorregião do estado do Rio Grande do Sul.....	68
TABELA 3 – Caracterização da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul.....	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características dos artigos selecionados pela base de dados.....	46
QUADRO 2 - Principais resultados relacionados à estruturação das aulas de Educação Física.....	48

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Conteúdos da disciplina de Educação Física trabalhados pelos professores do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul.....	74
---	-----------

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CREs - Coordenadorias Regionais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivo Geral.....	18
1.2 Objetivos Específicos.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 História da Educação Física no Brasil: Suas características e objetivos....	19
2.2 Educação Física e o Ensino Médio.....	27
2.3 Educação Física no Ensino Médio, segundo os documentos normativos.....	29
2.3.1 Competências para Educação Física no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	34
3 METODOLOGIA	36
4 RESULTADOS.....	39
4.1 Manuscrito 1: A estruturação das aulas de Educação Física no ensino médio brasileiro: uma revisão sistemática.....	42
4.2 Manuscrito 2: Educação Física no Ensino Médio: o contexto das aulas na rede estadual do Rio Grande do Sul.....	61
5 DISCUSSÃO.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
6.1 Conclusões.....	84
6.2 Perspectivas.....	85
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES ESCOLARES.....	95
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	98

APRESENTAÇÃO

Apresento brevemente neste tópico os motivos que me levaram a escolher a estruturação das aulas de Educação Física no ensino médio para ser tema da minha dissertação e como foi estruturada a presente dissertação.

A escolha do tema deste estudo envolveu o interesse em compreender a estruturação das aulas de Educação Física no ensino médio nas diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul (RS), bem como, as concepções de Educação Física existentes, a fim de entender como se constrói o contexto dessas aulas.

Essa motivação surge das reflexões sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar na cidade de Uruguaiana/RS, realizada durante o trabalho de conclusão do curso, onde conheci a realidade da organização das turmas de Educação Física, constatando uma hegemonia das aulas separadas por sexo. E neste momento despertou o querer saber mais sobre as aulas de Educação Física, o porquê da separação de meninos e meninas nas aulas, já que as outras disciplinas escolares trabalham com ambos em conjunto, enfim as dúvidas foram inúmeras, mas buscou-se com esse estudo respostas em relação à disciplina de Educação Física, suas características e especificidades dentro da escola.

Desta maneira, considerei relevante ampliar o conhecimento e ter uma visão de como está o panorama atual da disciplina nas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do RS, como acontecem essas práticas, a partir das perspectivas dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos das secretarias regionais de educação. Principalmente frente a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde torna-se importante conhecer a realidade para constatar as modificações necessárias e os possíveis desafios.

Para a apresentação do estudo, estruturamos a dissertação em seis capítulos, que são precedidos por esta apresentação, que evidencia os motivos que levaram a desenvolver a pesquisa.

O primeiro capítulo é composto pelas seguintes partes: **Introdução**, onde a temática foi abordada de acordo com nossas perspectivas, descrevendo a problematização e temática de pesquisa; **Objetivos**, que nortearam este estudo.

O segundo capítulo, traz o **Referencial Teórico**, com conceitos, resgates históricos e os principais temas que embasaram este estudo.

O terceiro capítulo, exhibe a **Metodologia**, onde foi apontado os passos realizados ao longo do processo da pesquisa.

O quarto capítulo, apresenta os **Resultados** na forma de dois manuscritos, com o intuito de atender aos objetivos específicos deste estudo.

O quinto capítulo, discorre sobre a **Discussão** dos resultados dos dois manuscritos com a literatura.

O sexto capítulo, retrata a **Conclusão**, onde é apresentado o desfecho da dissertação relacionando-os aos objetivos propostos e, as **Perspectivas** para novas possibilidades de aprofundamento da temática pesquisada.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física como integrante curricular da escolarização básica, na qual o Ensino Médio encontra-se inserido, aparece contemplada na atual estrutura curricular da educação brasileira, na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e segundo a BNCC, para esse nível escolar, tem como objetivo formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal do movimento, desenvolvendo valores, consciência ética e a reflexão sobre o papel das práticas corporais na sociedade (BRASIL, 2018).

A cultura corporal de movimento pode ser entendida como um conjunto de práticas corporais do homem, através de suas expressões concretas, históricas, modos de viver, de experimentar, de entender o corpo e suas relações com o contexto (BRACHT, 2005). Por isso, a cultura corporal do movimento na educação básica exige que as experiências corporais dos alunos sejam integradas à reflexão sobre a cultura do movimento e estes sejam mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais (BRASIL, 2018).

Nessa perspectiva, se entende que é por meio da Educação Física que o aluno do Ensino Médio poderá compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Cabe, portanto, a essa disciplina o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal (CELANTE, 2000).

Atualmente, a estrutura da Educação Física no Ensino Médio vem se modificando e se construindo no decorrer desse processo, nessa etapa da educação, a disciplina deve ter características particulares, inovadoras e diferenciadas em relação à fase cognitiva, física, social, cultural e afetiva em que os adolescentes estão vivendo (PEREIRA; MOREIRA, 2005). Entretanto, como apontam Melo e Ferraz (2007), os professores ainda não perceberam o papel da Educação Física no Ensino Médio como processo educacional, em razão dos objetivos dessa disciplina: consolidar aprendizagens anteriores, preparar para o mundo do trabalho e preparar o cidadão para atuar na sociedade (BRASIL, 2018). Essa falta de clareza na utilização dos objetivos torna-se relevante, pois, segundo Silva Filho (2010) compromete a sequência lógica de conteúdos, as experiências, o entusiasmo e o interesse dos alunos.

Aliado a isso, nos deparamos também com o crescente sedentarismo e

alimentação inadequada que se fazem presentes na vida dos adolescentes, e assim, se torna importante discutir nas aulas de Educação Física as questões sobre a saúde e bem estar físico e mental, mostrando aos alunos a importância da prática regular de atividade física para uma melhor qualidade de vida, dando subsídios para que o aluno desenvolva atividades com prazer e não com sacrifício e má vontade, e ao mesmo tempo formar um cidadão crítico e consciente, proporcionando conhecimentos que o aluno possa utilizar dentro e fora dos ambientes escolares (NAHAS, 2010).

Juntamente com esses desafios, segundo Nogueira e Rodrigues (2008), ainda encontramos problemáticas que envolvem as aulas de Educação Física, como a reprodução de uma educação sexista, na medida em que os professores continuam a basear-se no gênero para formar turmas, reforçando os papéis sexuais na escolha de atividades “próprias” para meninos e meninas, separando assim, o masculino do feminino nas práticas corporais. Comprova-se a necessidade de novas discussões acerca deste assunto, pois a escolha dos professores de Educação Física, no que se refere à formação de turmas, não deve diferenciar-se, mas juntar-se a de todos os outros professores na construção de uma escola realmente democrática (MATOS et. al, 2016).

Outro aspecto também relevante, que se deve refletir sobre a estruturação das aulas é a esportivização da Educação Física no Ensino Médio. Segundo Ilha e Hypolito (2016) os esportes são conteúdos previstos no currículo da disciplina e não se nega sua importância, mas algumas modalidades têm ocupado espaços demasiados diante da gama dos saberes da Educação Física escolar, bem como, o modo como são trabalhados, com características do esporte de alto nível, com ênfase na competição, com exclusão dos menos habilidosos.

Atreladas a esses fatores, ainda estão as inúmeras justificativas feitas para a falta de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física, pautadas nas más e/ou insuficientes condições físicas e materiais da escola para as aulas de Educação Física (ILHA; HYPOLITO, 2016). Discursos esses acionados pelos professores da área, alunos, gestores, pais no campo da Educação Física.

Neste sentido, considerando a importância atribuída à Educação Física no ensino médio, seus desafios para efetivação e refletindo sobre a influência da sua estruturação na vida do aluno, surge o presente problema de pesquisa: Como está estruturada a disciplina de Educação Física no ensino médio nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul?

1.1 Objetivo Geral

Analisar o panorama das aulas de Educação Física das escolas de ensino médio.

1.2 Objetivos Específicos

- Analisar a produção científica sobre a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio brasileiro;
- Verificar a estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul;
- Identificar os principais conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul;
- Analisar o perfil pessoal e profissional de professores de Educação Física do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 História da Educação Física no Brasil: suas características e objetivos

A Educação Física no Brasil perpassou por inúmeras influências no decorrer de sua história, estas conservam-se até os dias de hoje e contribuíram na construção de sua identidade. As primeiras influências transcorrem pelo Eugenismo e o Higienismo, dois grandes marcos na história do Brasil, interferindo dentro do campo da Educação Física (SOARES, 2004). Nessa perspectiva o Eugenismo, segundo Soares (2004), demonstra que o pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil.

Deste modo, de acordo com Souza (2012), no Brasil, a doutrina eugênica foi aderida pro Kehl em 1931, e formulou ideias pautadas no movimento eugênico brasileiro, e a partir disso, criou alguns conceitos para essa prática, pois, se acreditava que a única solução para evitar o aprofundamento do estiolamento e degeneração do povo era a aplicação das leis eugênicas. Alegou, então, ser necessário:

[...] restringir a proliferação de infra-homens, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e do espírito [...] [além de] fazer com que as pessoas fortes, equilibradas, inteligentes e bonitas, tenham um maior número de filhos, para que o número médio destas pessoas [...] se eleve progressivamente. (SOARES, 2004, p. 144).

Assim, o objetivo da eugenia era estudar a influência da herança genética nas qualidades físicas e mentais dos indivíduos. Nesse sentido a questão social da higiene nessa época colocava-se acima de qualquer linha do movimento que pudesse ser identificada com problema racial. (GOIS; LOVISOLO, 2005).

Em contrapartida, o higienismo, tinha como objetivo identificar os procedimentos e hábitos individuais e coletivos para a manutenção da saúde, entendida nos anos 30 e 40, como ausência de doenças, com isso, seu caráter era intimamente ligado à prevenção, mas também ao controle da proliferação de diversas doenças.

Para os higienistas, a partir de 1930, o importante era a intervenção social no campo da saúde e da educação para o alcance do progresso da sociedade brasileira. Sendo, assim, Betti (2009), salienta que a escola de Educação Física do exército, foi o principal divulgador desta função eugênica da Educação Física, a qual muitas vezes se confundia com a função de preparação guerreira e patriótica.

A partir disso, a Educação Física escolar praticada na época da ditadura militar implantada no Estado Novo, mais precisamente durante o período do governo de Getúlio Vargas no início do século XX, ficou sendo conhecida como Educação Física militarista. Em termos gerais, essa tendência pedagógica foi supostamente delineada nas escolas com, ou a partir do modelo de práticas corporais denominado de Educação Física higienista desenvolvido em meados da terceira década do século XX (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003). A ideia de Educação Física militarista perpassa pela afirmativa de Soares (2004), de que as aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia.

Nesse período, conforme Betti (2009), a Educação Física brasileira sofreu forte influência do método criado pelo Instituto Nacional da França, denominado “Educação Física Desportiva Generalizada”. O método foi difundido no Brasil pelo professor Augusto Listello em 1950, ficando conhecido como “Método Desportivo Generalizado”. Sinteticamente, procura incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico.

À vista disso, Gueriero e Araújo (2004) afirmam que a esportivização da sociedade brasileira é um reflexo de sua tentativa de modernização, que remete a esforços empreendidos desde fins do século XIX. Nos tempos da ditadura militar na década de 1960, houve necessidade de se mascarar uma estrutura rígida e, ao mesmo tempo, apresentar aos alunos as regras a serem seguidas.

O esporte foi incorporado na sociedade brasileira desde fins do século XIX (LINHALES, 2006). A escola tornou-se um campo fértil à sua disseminação e pedagogização à luz de distintos projetos educacionais: católicos, protestantes, da escola nova, e outros; entretanto, o processo de esportivização da educação física no Brasil é localizado pela maioria dos estudos históricos com origem pós a segunda Guerra Mundial (LINHALES, 2006).

No início dos anos 1980, denomina-se um marco histórico, pelo retorno gradual à democracia (MEDINA, 2010). Naquele momento, no campo educacional, diferentes propostas de superação da estrutura escolar como aparelho ideológico do Estado adquiriram maior liberdade para serem discutidas ou mesmo efetivadas. De acordo com Medina (2010), ocorreu uma fase de críticas, as quais, aos poucos, se transformaram em algumas propostas, visando a uma melhoria da qualidade de ensino e de mudanças estruturais.

Nesse contexto, surge então, o momento para repensar com mais seriedade o problema do corpo, dentro de todas as dimensões energéticas (MEDINA, 2010). Buscam-se razões para justificar uma expressão legítima do homem, por meio das manifestações do seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento, este último comumente relegado ao segundo plano (MEDINA, 2010).

Diante dessa questão, na década de 1980, há uma renovação na Educação Física nas escolas, em busca de compreender as concepções e objetivos que a competem, e a partir desse momento, surgem várias abordagens dentro da disciplina, dentre elas, a Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde Renovada, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, entre outras. Essas abordagens exaltam a importância da Educação Física como componente escolar que constrói um ser pensante e crítico, introduzindo-o na cultura corporal do movimento, utilizando este fenômeno no decorrer de sua vida. (DARIDO, 2001).

Nessa perspectiva, a abordagem Psicomotora na educação física das escolas brasileiras foi o primeiro movimento mais articulado. Neste movimento o interesse da educação é com o desenvolvimento da criança juntamente com o ato de aprender, através dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando a formação integral dos educandos, procurando romper o dualismo cartesiano corporeamente, integrando assim o movimento na formação da personalidade humana (SOARES, 1996).

O francês Jean Le Boulch (1983), um dos precursores da utilização da educação psicomotora nas aulas de educação física afirma que a corrente educativa da psicomotricidade surgiu na França, em 1966, pela fragilidade da educação física, pelo fato dos professores de educação física não conseguirem desenvolver uma educação integral do corpo. Para ele, muitos desses professores centravam sua

prática pedagógica nos fatores ligados à execução dos movimentos, tendo como principal objetivo de sua ação educativa chegar à perfeição desses movimentos, de forma mecânica.

A educação psicomotora de Le Boulch (1983), justifica sua ação pedagógica colocando em evidência a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total do ser humano, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida, utilizando métodos pedagógicos renovados, procurando ajudar a criança a se desenvolver da melhor maneira possível, contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social.

Para atingir esse objetivo, a educação psicomotora procura trabalhar como foi descrito acima, na prevenção de problemas de dificuldades escolares de várias origens, como: afetividade; leitura e escrita; atenção; lateralidade e dominância lateral; matemática e funções cognitivas; socialização e trabalho em grupo.

A partir de outra visão, a abordagem Desenvolvimentista, segundo Go Tani et al. (2008), é uma proposta dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos que busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física escolar.

As principais bases para os estudos dessa abordagem provêm dos trabalhos de Gallahue e Connolly, que apresentam um vasto estudo sobre os aspectos de desenvolvimento e aprendizagem motora da criança. A abordagem desenvolvimentista tem a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem como base teórica. O principal objetivo é o oferecimento de experiências de movimentos adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento (GALLAHUE, 2008; CONNOLLY, 2000)

Com isso, percebe-se que a Educação Física, como destaca Daolio (2007), trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de Educação Física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões

sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora.

Em relação à abordagem Construtivista, Freire destaca que a ênfase é dada ao desenvolvimento cognitivo, considerando a cultura infantil como essencial, repleta de jogos e brincadeiras, dando prioridade ao lúdico e ao simbolismo (LAVOURA; BOTURA; DARIDO, 2006). Nessa abordagem o jogo como conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende (DARIDO, 2001).

A intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. Além de valorizar as experiências, a cultura dos alunos, a proposta construtivista tem o mérito de propor alternativas aos métodos diretivos, alicerçados na prática da Educação Física. Nesta proposta, o jogo é privilegiado como sendo “um instrumento pedagógico”, ou seja, o principal modo/meio de ensinar. Enquanto a criança brinca ela aprende, defende que este momento ocorra em um ambiente lúdico e prazeroso (DARIDO, 2001).

Desta forma, Freire (1992) enfatiza que o fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança, e que “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar” (p.13).

A abordagem Crítico Emancipatória pretende o resgate da linguagem do movimento humano como forma de expressão do mundo social. Para tanto, busca articular uma prática do esporte condicionada a sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens (KUNZ, 2006). Pois, segundo Kunz (2006), é pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade que formam as convicções, interesses e

desejos.

Com isso, percebe-se que Kunz (2006), como enfatiza Daolio (2007) faz uma discussão sobre o movimento humano, criticando a visão que o concebe apenas como fenômeno físico que pode ser reconhecido e esclarecido de forma simples e objetiva, independente do próprio ser humano que o realiza. Kunz (2006), coloca que esta abordagem na prática, precisa estar acompanhada de uma didática comunicativa, que se orienta pelo desenvolvimento de uma capacidade questionadora e argumentativa consciente do aluno sobre os assuntos abordados em aula. Pois, essa abordagem pretende o resgate da linguagem do movimento humano, que é o objeto central do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, como forma de expressão de entendimento do mundo social.

Em outra concepção, a abordagem Crítico-Superadora tem inspiração no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e compreende a Educação Física escolar como uma disciplina que trata pedagogicamente, de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, onde visa a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. Para Souza (1987 apud SOARES et al., 1992) na abordagem Crítico-Superadora a reflexão pedagógica deve ser diagnóstica, porque remete a constatação e leitura dos dados da realidade; judicativa, porque explicita valores a partir de uma ética voltada para os interesses de uma classe social; e teleológica, porque aponta para uma direção clara de transformação da realidade.

Além disso, essa abordagem, segundo Daolio (2007) coloca-se em oposição à perspectiva tradicional de Educação Física que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do ser humano, pois, de acordo com Soares et al. (1992) esta visão contribuiu e tem contribuído para a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, defendendo os interesses da classe dominante no poder.

De acordo com Daolio (2007), o mérito da abordagem Crítico-Superadora está no estabelecimento da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Com isso, às várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais devem ser vistos como construções históricas da humanidade.

Dentre as inúmeras abordagens de ensino, a saúde renovada surge com o objetivo de informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios

físicos dentro de suas aulas e fora delas. O princípio da autonomia no gerenciamento da aptidão física deve abranger todos os alunos e não somente os mais identificados. Outro aspecto dessa abordagem é que não se devem privilegiar as modalidades esportivas e jogos, a inserção da cultura corporal nas aulas, fará com que o aluno assuma uma postura autônoma para otimização da saúde. (DARIDO, 2005). Deste modo, a Educação Física Escolar passa à ser voltada para questões da saúde, não apenas repetindo os conceitos da tendência Higienista, mas ampliando a discussão (DARIDO, 2003).

Nesse momento, a abordagem Saúde Renovada é propagada por alguns estudiosos, conforme explica Darido (2003), a autora destaca que os principais teóricos da abordagem são Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996). À vista disso, Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996), passam a defender a ideia de uma Educação Física escolar dentro da perspectiva biológica, para explicar as causas e fenômenos da saúde, entretanto não se afastam das questões sociais, discutindo o sentido de qualidade de vida e bem estar. Guedes e Guedes (1996) alertam para as preocupações com a incidência de distúrbios orgânicos associados a falta de atividade física, e ainda afirmam que a prática da atividade física, através da Educação Física Escolar, na infância e adolescência pode estimular uma vida saudável na fase adulta, para tanto o hábito da vida saudável deve ser ensinado na escola. Sugerem a reformulação dos programas de Educação Física Escolar, agora como um meio de educação e promoção da saúde.

Para Darido (2003), essa abordagem é considerada renovada, pois incorpora os preceitos positivos do higienismo, descarta soluções negativas, como o eugenismo e recorre a um enfoque mais sociocultural que biológico. Nahas (1997) cita que o objetivo da Educação Física Escolar é ensinar conceitos básicos da relação atividade física-saúde, essa perspectiva inclui todos os alunos, principalmente os mais necessitados, como sedentários, obesos, portadores de baixa aptidão física e especiais.

Tais colocações refletem o pensamento de Betti (1991) ao alertar para a necessidade da inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física. A compreensão de saúde e o entendimento dos benefícios que a atividade física produz no organismo são informações que não se resumem apenas à prática costumeira dos esportes. Estes conceitos devem ser assimilados e, sendo incorporados, produzirão

futuros adultos conscientes dos hábitos saudáveis ao longo da vida (GUEDES, 1996; NAHAS, 1997).

Portanto, é durante esse processo, nos anos 1990, que há uma reformulação do tratamento a disciplina de acordo com a nova LDB nº 9394/96 e a partir desta lei, que as concepções sobre educação, incorporam um caráter educativo e formativo. Onde a escola seria um lugar para desenvolver o aluno como um todo, um recinto que ampliaria o conhecimento, a informação e o desenvolvimento integral de cada aluno (VIEIRA; FARIAS, 2008).

Soares (2004), afirma que essa reformulação observa a importância da Educação Física, não apenas do aprendizado motor, mas também, no saber por que está fazendo e como relacionar-se nesse saber. Dessa forma, a Educação Física deve ser “trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através dos temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia” (SOARES, 2004, p. 1).

Posteriormente, no século XXI, segundo Darido (2001), o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Dessa maneira, a concepção em torno da Educação Física e os seus objetivos em âmbito escolar devem ser repensados em decorrência de sua transformação e da sociedade que se modifica a cada instante. Assim, a disciplina hoje assume um papel ultrapassado e desorientado, os autores citam que, as aulas deveriam ser divididas em duas partes: parte teórica e parte prática. Na primeira parte, o aluno vai conhecer os temas a serem desenvolvidos na prática como as regras, conceitos, além do professor explicar o porquê será elaborado aquela atividade e propondo soluções aos problemas que aparecerão (BETTI; ZULIANI, 2002).

Na segunda parte será desenvolvida a prática, será nesse momento que o aluno irá vivenciar a atividade com movimentos corretos que possibilitarão um

aprendizado concreto, através da supervisão do professor que irá sanar quaisquer dúvidas que surgir no decorrer da atividade. E sempre com uma visão crítica e analítica dos conteúdos abordados (BETTI; ZULIANI, 2002).

Nesse contexto, uma Educação Física desenvolvida para o “saber pensar” e “saber fazer”, e não que saiba somente fazer, mostraria o real sentido da disciplina na escola, para desmistificar a ideia de que ela tem a finalidade de recreação ou de refúgio da sala de aula, mas, que a mesma tem um papel fundamental na escola, sendo uma disciplina que utiliza a cultura corporal para capacitar o intelecto do educando, acreditando que através do conhecimento, dos significados das aulas, o aluno conseguirá praticar atividades, almejando a qualidade de vida, para a construção do sujeito e aprendendo a viver em sociedade (BETTI; ZULIANI, 2002).

Em vista disso, Medina (2010), certifica que a valorização das manifestações intelectuais é uma das fortes razões pela qual a cultura do corpo, em especial a Educação Física, desde o início de nossa história, tem sido colocada em planos inferiores na escala de valores. A cultura necessita de uma revolução, iniciada por uma crise. Uma revolução cultural do corpo com participação crítica, capaz de promover efetivamente o ser humano em todos os seus aspectos. Este seria também o papel da Educação e da Educação Física.

2.2 Educação Física e o Ensino Médio

Reconhecendo a importância da Educação Física no Ensino Médio para a construção social do aluno como cidadão crítico reflexivo, é importante que entendamos as práticas desta disciplina como um suporte para o desenvolvimento do adolescente, considerando relevante compreender essa fase de complexas mudanças físicas, emocionais e psicológicas.

Para Darido et al. (2005), a Educação Física no Ensino Médio deve proporcionar ao aluno conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento, que implicam na compreensão, reflexão, análises críticas. De acordo com a autora, a aquisição de tal corpo de conhecimentos deverá ocorrer em relação às vivências das atividades corporais com objetivos vinculados ao lazer, saúde/bem estar e expressão

de sentimentos, permitindo aos alunos uma plena autonomia no usufruto das formas culturais de movimento.

Nessa concepção, Darido et al. (2005) apontam os seguintes problemas em relação as aulas de Educação Física no Ensino Médio: a desvalorização do componente curricular Educação Física perante os demais, principalmente, em face ao vestibular e a facilidade dos pedidos de dispensa; a colocação frequente da Educação Física em período oposto ao dos demais componentes curriculares, dificultando a frequência dos alunos às aulas; a insistência na repetição mecânica dos programas de Educação Física do ensino fundamental no âmbito do Ensino Médio, em geral não apresentando características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase vivenciada pelos alunos.

Pereira e Moreira (2005) destacam que os alunos até gostam da Educação Física, mas não a compreendem de forma mais profunda, talvez esse posicionamento seja reflexo da própria postura indecisa dos professores, pois estes não veem tal disciplina com possibilidade de mudanças de comportamento e possibilidades de crescimento pessoal e social dos alunos. Sendo assim, alunos e professores precisam se conscientizar de seus papéis dentro da escola, com a finalidade de atingir focos mais importantes como criação, criticidade, transformação e discussão, do que a simples transmissão e reprodução de práticas, porque não entendem ser conhecimento.

De acordo com o estudo realizado por Lorenz e Tibeau (2003) a Educação Física mesmo fazendo parte do currículo escolar como componente curricular, ainda é vista por muitos como atividade. De acordo com tais autores se faz também importante o conteúdo teórico para que o conceito atual existente e classificado para a aula de Educação Física como “atividade” deixe de existir para ceder espaço ao real conceito de “disciplina”. Porém, os autores deixam claro que este aspecto dependerá da experiência do professor na condução, execução e no planejamento das aulas.

Sendo assim, para entendermos o real significado da disciplina, Betti (2002) destaca que a Educação Física passa a ter a finalidade de integrar e introduzir o aluno do ensino fundamental e médio no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica).

E, para isso:

[...] não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência, e duração são recomendáveis. Não basta melhorar a condição física do aluno, é preciso ensiná-lo a construir um programa de condicionamento físico, mesmo porque o professor não estará sempre ao seu lado para dizer-lhe o que fazer (BETTI, 2002, p. 285-286).

Nesse sentido, Darido et.al (2001) relata que a Educação Física não pode estar desvinculada da saúde e conseqüentemente da qualidade de vida do estudante. Esta disciplina tem como papel motivar os indivíduos envolvidos a adotarem estilos de vida ativa, porém sua validade estará limitada se a disciplina não for capaz de estabelecer o exame crítico dos determinantes sociais, econômicos, políticos e ambientais diretamente relacionados a seus conteúdos. Os autores demonstram que atividade física está relacionada a todos estes fatores mencionados e que um depende do outro para que, através desses elementos, possam existir conteúdos mais diversificados nas aulas de Educação Física nas escolas para atender aos diversos interesses.

Portanto, é necessário mostrar a situação da Educação Física na escola. Observa-se a não participação de adolescentes na prática de atividades físicas com ênfase na qualidade de vida, o que pode ser ocasionado pela maneira como os conteúdos são trabalhados nas aulas. Para alcançar estes objetivos, a Educação Física escolar não deve estar atrelada exclusivamente ao esporte. A Educação Física talvez seja uma das poucas disciplinas a desenvolver os mesmos conteúdos da 5ª série do ensino fundamental até a última série do Ensino Médio (DARIDO et. al 2001).

Essa disciplina no Ensino Médio precisa fazer o adolescente entender e conhecer o seu corpo como um todo, não só como um conjunto de ossos e músculos a serem treinados, mas como a totalidade do indivíduo que se expressa através do movimento, sentimentos e atuações no mundo (MATTOS; NEIRA, 2000).

2.3 Educação Física no Ensino Médio, segundo os documentos normativos

A disciplina de Educação Física, é delineada a partir de alguns documentos que norteiam suas especificidades e características, juntamente com a proposta

pedagógica da escola, integrando-se ao currículo, de maneira a contribuir para a construção de sua identidade. Portanto, compreender de que modo a Educação Física é orientada na educação brasileira, nos faz refletir sobre seu papel e importância na sociedade.

Nesse aspecto, explorando os documentos que embasam a educação física no Ensino Médio, observam-se, que a partir da década de 1970, com a implantação da lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), foi possível notar no sistema educacional brasileiro uma espécie de direcionamento da educação física escolar para a expressão corporal. Isto, quer dizer que a Educação Física passa a ser compreendida como um elemento curricular da área de linguagens. No entanto, nesse mesmo ano, a legislação federal fez menção à separação dos alunos por sexo de forma explícita, com o decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, que em seu artigo 5º, item 3, legitimava as turmas separadas por sexo, recomendando “quanto à disposição das turmas, cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971).

Essas mudanças em relação à organização das aulas, teve uma oscilação, desenvolvendo uma discussão sobre como as aulas de Educação Física seriam realizadas, de maneira mista ou separadas por sexo, esse debate se tornou histórico, sendo tratado na reforma do ensino primário, o qual sugeria atividades físicas diferenciadas para meninos e meninas (SOARES, 2004).

De acordo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, no que se refere especificamente Educação Física, foi possível perceber que seu objeto é a cultura corporal, expressão esta que, segundo Castellani Filho et. al (2009) é designada para o conjunto de práticas corporais pertencentes à determinada cultura a serem selecionados e trabalhados nas aulas de Educação Física. Deste modo, para desenvolverem o conceito, o autor, baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético, propondo que os conteúdos das aulas de Educação Física partam da realidade vivida dos alunos e desta forma se processa o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, a Cultura Corporal é um produto histórico, “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola”

(SOARES et. al 2009, p. 26). Desta maneira, de acordo com os PCNs (BRASIL, 2000), incorpora-se as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando discussões, planejamentos e avaliações da prática de Educação Física. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física procuraram ampliar a prática pedagógica da área, rompendo com o paradigma biológico que historicamente servia de sustentação para a área. Ocorre uma democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. (BRASIL, 2000).

Sendo assim, o objetivo de promover a cidadania contempla todos os documentos normativos de educação nesse momento e Brasil (1998), cita diretamente em seus textos, que o eixo norteador da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física é a cidadania.

Seguindo com as considerações a respeito do documento, registramos de acordo com os estudos de Darido et. al (2001), os principais avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, os quais podem ser considerados os seguintes aspectos contidos no documento que nos auxiliam na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã: o princípio da inclusão; as dimensões dos conteúdos, dentre eles os atitudinais, conceituais e procedimentais; e os temas transversais.

Nesta concepção, “o Ensino Médio compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento” (BRASIL, 2000, p. 34). Entretanto, os componentes da disciplina Educação Física reduziam-se tão somente aos fundamentos do esporte e do jogo, uma verdadeira subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva (BRASIL, 2000).

Espera-se, que no decorrer do Ensino Médio, em Educação Física, as seguintes competências sejam desenvolvidas pelos alunos, a partir dos conteúdos dos jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e os esportes, compreender o funcionamento do organismo humano, reconhecendo e modificando as atividades corporais, valorizando-as como recurso para a melhoria de suas aptidões físicas, desenvolvendo noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais, refletindo sobre essas práticas, interpretando-as,

adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção e aquisição de saúde, assumindo uma postura crítica ativa, na prática de atividades físicas (BRASIL, 2000).

A partir da LDB nº 9.394/96, entendemos as finalidades específicas do Ensino Médio: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; o prosseguimento dos estudos; o preparo para o trabalho e a cidadania; o desenvolvimento de habilidades como continuar a aprender e capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática. (BRASIL, 2000).

Entende-se a Educação Física como componente curricular obrigatório do Ensino Médio e faz parte da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Portanto, o Ensino Médio é considerado pelo Poder Público uma dimensão essencial do processo formativo de todo brasileiro. Tendo origem na LDB, e reforçando o papel da disciplina no Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais, retratam o que o documento espera das aulas de Educação Física, e reafirmam o papel do professor:

Assim como a dimensão emocional-afetiva foi, historicamente, tratada de modo periférico, a dimensão físico-corpórea também não tem merecido a atenção necessária. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente. Desse modo, ao educador é imprescindível tomar o educando nas suas múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional – e situá-las no âmbito do contexto sócio-cultural em que educador e educando estão inseridos. (BRASIL, 2013, p. 224).

Atualmente, nos deparamos com a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas

para 1.000 horas anuais até 2022 e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2017).

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoiar-se, para tal, em duas justificativas, a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação. (BRASIL, 2017).

Para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras, ou seja, o aluno estar preparado para o mercado de trabalho. (BRASIL, 2018). Afinal, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Mas essa última etapa da educação básica, sofre com vários obstáculos no decorrer do processo educacional. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a Educação Física está compreendida na BNCC, na área de Linguagens e suas Tecnologias. No documento para o Ensino Médio, a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias, aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas de atividade humana. (BRASIL, 2018).

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma, com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento, permitirá aos estudantes a aquisição ou o aprimoramento de habilidades (BRASIL, 2018).

2.3.1 Competências para Educação Física no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Ao abordar as competências da Educação Física no Ensino Médio, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inicialmente, precisamos conceituar o termo “competência”, para assim, compreendermos os diversos significados nela existentes.

Nesta perspectiva, Ramos (2003), denomina que o ensino-aprendizagem centrado na pedagogia das competências, fundamenta-se no pragmatismo e tem convergido com concepções pós-modernas que legitimam a referida visão relativa do conhecimento, o que radicalmente distinto do seu caráter histórico.

Na visão da autora, a BNCC, parece convergir mais com uma epistemologia pragmática que fundamenta a Pedagogia das Competências, do que com a histórico-dialética, sobre a qual se sustentam os princípios da educação politécnica e educativo do trabalho, os quais inspiraram, mesmo de forma híbrida e contraditória (RAMOS, 2003).

Conforme Gama (2018), o termo “competências” diz respeito à capacidade de obter conhecimentos que serão traduzidos em habilidades, ações e princípios que serão empregados na vida cotidiana, na cidadania e no mundo do trabalho. Portanto, Duarte (2006), observa que o debate educacional das últimas décadas tem sido hegemonizado pelas pedagogias do “aprender a aprender”, salientando que o construtivismo, as pedagogias das competências, as pedagogias dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo, ainda que tenham oposições e conflitos existentes em seu interior, têm como ponto comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado.

Entretanto, Marsiglia et al. (2017), argumenta que ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento apresenta uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”.

Diante do debate frente ao documento, no que refere-se às competências, a BNCC define três grupos de competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes que devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo de toda a educação básica. São elas: competências pessoais e sociais, competências cognitivas e competências comunicativas. Essas três competências “[...] visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25). Contudo, para Dourado e Oliveira (2018), o documento, sustenta-se na orientação por uma lógica de aprendizagem baseada em competências, fazendo com que o currículo se torne restrito direcionado para um tipo de avaliação padronizada.

Porém, segundo a BNCC, por competência entende-se “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Deste modo, no documento da BNCC, cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área do conhecimento, cujo o desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas, e estas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Exposto isto, relativamente sobre a área das Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, a qual a Educação Física encontra-se inserida, apresentam-se sete competências específicas, das quais somente a quinta competência abrange Educação Física, no sentido de:

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva

democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2018, p. 495).

Nessa perspectiva, cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área. Para o desenvolvimento dessa competência, “é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 495).

3 METODOLOGIA

O presente estudo situa-se na abordagem quali-quantitativa e caracteriza-se, quanto aos objetivos, como pesquisa bibliográfica e descritiva exploratória (GIL, 2012). Segundo Gil (2012) a pesquisa bibliográfica tem como objetivo reunir informações e dados que servirão de base para construção de investigações de um determinado tema, também, procura explorar uma gama de fenômenos muito mais amplo do que aqueles que poderiam pesquisar diretamente. Já a pesquisa descritiva explicativa tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômenos e, também, procuram determinar a natureza das relações dessas características e/ou fenômenos encontrados (GIL, 2012).

A fim de compreender como se encontra a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio e atingir os objetivos propostos pelo estudo, o percurso metodológico foi realizado em dois seguimentos.

Primeiro seguimento:

O primeiro seguimento foi constituído de uma pesquisa bibliográfica, caracterizado como revisão sistemática, com o intuito de apropriar-se do que está sendo produzido na literatura sobre a estrutura das aulas de Educação Física no

Ensino Médio brasileiro. A revisão sistemática é uma metodologia rigorosa proposta para identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca, oferecendo capacidade de síntese e novos direcionamentos ao tema pesquisado (GOMES; CAMINHA, 2014).

Para as buscas nas fontes de informação, recorreu-se às seguintes bases de dados eletrônicas: LILACS, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Microsoft Academic. Onde serão utilizados os seguintes descritores para a busca: “Educação Física”, “Ensino Médio” e “Adolescente”.

A pretensão foi selecionar apenas artigos direcionados a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio, então os operadores booleanos, “and” e “or”, foram utilizados para combinação dos descritores e termos utilizados para rastreamento das publicações.

Foram incluídos artigos de pesquisas nacionais dos últimos dezesseis anos e estudos que abordam a estrutura da Educação Física no Ensino Médio. E foram excluídos os artigos que apresentavam duplicidade, artigos de opinião, de revisão, ponto de vista e os que não sejam direcionados ao tema.

O detalhamento da busca sistemática e metodologia são apresentados no Manuscrito 1.

Segundo seguimento:

O segundo seguimento constituiu-se por uma pesquisa descritiva exploratória, a qual teve como cenário as escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, representadas por professores de Educação Física e gestores escolares.

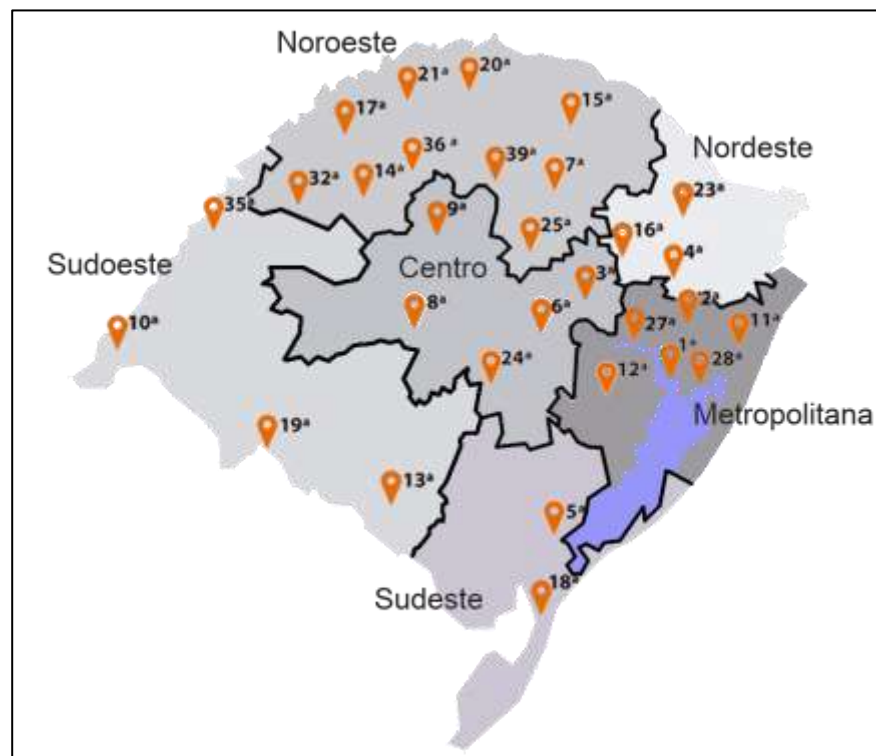
O Estado do Rio Grande do Sul possui 1.449 escolas de Ensino Médio (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019), distribuídas nas 30 CRE de várias regiões do estado (Figura 1). Deste modo, foram incluídos na pesquisa um (01) professor de Educação Física e um (01) gestor de cada escola participante. Foram excluídos do estudo, as escolas envolvidas no projeto piloto do Novo Ensino Médio, os professores e gestores que não responderem todas as questões dos instrumentos

de coleta de dados. Totalizou-se 147 professores de Educação Física e 193 gestores escolares de 239 escolas participantes do estudo (Tabela 1).

Para calcular a amostragem levou-se em conta o número de escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Para tanto, foi utilizado o *software* Epi Info para o cálculo amostral, com nível de significância de 5% e poder de 80% que é considerado suficiente para encontrar a significância quando ela realmente existe (PATINO; FERREIRA, 2016). O tamanho amostral mínimo ficou constituído de 145 escolas.

A seleção da amostra realizou-se a partir do processo de amostragem estratificada proporcional, na qual as mesorregiões do RS (Figura 1).

Figura 1 – Mesorregiões e Coordenadorias Regionais de Educação do RS



Fonte: Autores

Tabela 1 - Número de escolas por mesorregiões do RS, amostra mínima e amostra coletada por extrato.

Mesorregiões	Número de escolas	Amostra mínima (escolas)	Amostra coletada		
			Escolas	Professores	Gestores
Metropolitana	487	43	58	35	48
Nordeste	145	14	29	21	21
Noroeste	364	43	66	36	58
Sudoeste	126	12	31	19	23
Sudeste	97	10	21	14	15
Centro	230	23	34	22	28
Total	1.449	145	239	147	193

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de um questionário digital, desenvolvido no aplicativo Google Forms, com questões abertas e fechadas (apêndice I e II), o qual foi possível identificar a escola e a CRE participante do estudo; obter informações no que diz respeito ao perfil pessoal e profissional dos professores de Educação Física; conhecer a organização das aulas de Educação Física, os conteúdos desenvolvidos nas aulas; os espaços físicos; e a participação dos professores de Educação Física nas atividades pedagógicas.

O detalhamento da coleta e análise dos resultados são apresentados no Manuscrito 2.

4 RESULTADOS

Os métodos e resultados serão apresentados em dois manuscritos. O primeiro, intitulado “A estruturação das aulas de Educação Física no ensino médio brasileiro: uma revisão sistemática”, foi submetido a Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (TEAR), ISSN 2238-8079, com classificação Qualis Periódicos CAPES¹ B1 na área de avaliação Ensino, no quadriênio 2013-2016. O manuscrito será apresentado conforme as normas do periódico, disponíveis em:

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

<<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/index>>

Já o segundo manuscrito, intitulado “Educação Física no Ensino Médio: o contexto das aulas na rede estadual do Rio Grande do Sul” será submetido posteriormente, considerando a contribuição da banca examinadora.

4.1 Manuscrito 1: A Estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio Brasileiro: Uma revisão Sistemática

A ESTRUTURAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

The structuring of physical education classes in Brazilian high school: a systematic review

Resumo: O presente estudo teve como objetivo mapear estudos efetuados sobre a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir de uma revisão sistemática. Foram utilizadas, como fontes de informação para busca, as seguintes bases de dados eletrônicas: LILACS, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Microsoft Academic. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão adotados, 12 artigos contemplaram os requisitos adequados para a pesquisa. Os parâmetros analisados nos artigos foram os seguintes: autoria; ano de publicação; periódico; tipo de estudo; população-alvo; resultados relacionados com a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Empregou-se a análise de conteúdo para a análise dos dados. Evidenciou-se que as publicações dos artigos se deram em todo o período delimitado pelo presente estudo (16 anos). Os estudos revelam viés ao descrever a realidade das estruturas das aulas de Educação Física com características descritivas. Quanto à população dos estudos, detectou-se o predomínio de pesquisas envolvendo professores, mas verificou-se, também, a participação de alunos e gestores. No que tange à estrutura das aulas, observou-se a ocorrência dos esportes coletivos como conteúdos hegemônicos, abordagem tradicional de ensino, quase inexistência da interdisciplinaridade e espaços inadequados como principais características das aulas de Educação Física no Ensino Médio. E, conseqüentemente, altos índices de evasão e desinteresse pela disciplina. Espera-se, com o presente artigo, instigar mais estudos que possibilitem mostrar a realidade da Educação Física na escola a fim de aproximar pesquisadores e sujeitos pesquisados para que consigam dialogar, refletir sobre esses contextos.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio, Conteúdo

Abstract: The present study aimed to map studies carried out on the structuring of Physical Education classes in High School, from a systematic review. The following electronic databases were used as sources of information for searching: LILACS, CAPES / MEC Journal Portal, Microsoft Academic. According to the inclusion and exclusion criteria adopted, 12 articles contemplated the adequate requirements for the research. The parameters analyzed in the articles were as follows: authorship; year of publication; periodical; kind of study; target population; results related to the structuring of Physical Education classes in High School. Content analysis

was used for data analysis. It became evident that the articles were published throughout the period defined by the present study (16 years). Studies reveal bias in describing the reality of Physical Education class structures with descriptive characteristics. As for the population of the studies, there was a predominance of research involving teachers, but there was also the participation of students and managers. Regarding the structure of classes, it was observed the occurrence of team sports as hegemonic content, traditional teaching approach, almost inexistence of interdisciplinarity and inadequate spaces as the main characteristics of Physical Education classes in High School. And, consequently, high rates of evasion and disinterest in the discipline. It is hoped, with the present article, to instigate more studies that make it possible to show the reality of Physical Education at school in order to bring together researchers and researched subjects so that they can dialogue, reflect on these contexts

Keywords: Physical Education. High school. Content.

1 Introdução

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, bem como responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe esses jovens tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018a).

Nessa composição, a Educação Física no Ensino Médio, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com suporte em diversos documentos oficiais (PCN², DCN³, DCNEM⁴, BNCC⁵), contemplada na atual estrutura curricular da educação brasileira na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, tem como objetivo formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal do movimento, desenvolvendo valores, consciência ética e a reflexão sobre o papel das práticas corporais na sociedade (BRASIL, 1996, 2000, 2013, 2018a, 2018b).

Não obstante esse amplo amparo legal, nos últimos anos, tem-se levantado um questionamento em torno do papel da Educação Física no Ensino Médio, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica e que valoriza os desportos em detrimento da formação global, que, para Araújo (2016), a Educação Física, nessa etapa de ensino, ainda está baseada no desenvolvimento de algumas modalidades esportivas consideradas hegemônicas, tais como futsal, handebol, voleibol e basquetebol. E tendo como objetivo apenas o gesto técnico ou um padrão de movimento específico, por conseguinte, não considerando a reflexão e o senso crítico dos alunos nesses contextos, o que vem a contribuir para a evasão das aulas e o desinteresse pelo componente curricular (ARAÚJO, 2016).

Nesse sentido, Silva Filho (2010) afirma que a situação da Educação Física no Ensino Médio parece ser crítica, pois os professores não percebem o papel do seu componente curricular no processo educacional. O mesmo autor ainda aponta que, além da falta de entendimento,

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais.

² Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

³ Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

⁴ Base Nacional Comum Curricular.

Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.?, n.?, 20??.

por parte do professor, sobre as finalidades da Educação Física, a falta de clareza no planejamento escolar no que concerne ao currículo e a desvalorização da Educação Física, por parte de professores e alunos, são os principais problemas verificados na Educação Física no Ensino Médio.

Aliado a esses problemas, Costa (2012) destaca a incidência dos espaços inadequados para o desenvolvimento do componente curricular, que, para ele, em muitos momentos, os professores de Educação Física recorrem a improvisos para dar sustentação ao que foi estabelecido no plano de aula, pois a falta de espaços adequados bem como a falta de materiais e equipamentos são fatores recorrentes e rotineiros.

Lima e Reali (2010) aduzem que o espaço físico e estrutural de uma escola deve ser organizado de modo que atenda às necessidades sociais, cognitivas e motoras do aluno. Ao propor-se uma estruturação e organização de um ambiente escolar, deve-se levar em conta o tipo de atividade em tal ambiente (LIMA; REALI, 2010).

Nessa perspectiva, a estrutura escolar sem um espaço apropriado para práticas corporais pode gerar consequências negativas para a valorização da Educação Física (MATOS, 2005); tendo em vista que é um fator que pode comprometer o andamento das aulas, a prática pedagógica e a aprendizagem significativa dos alunos.

Em meio a essas questões, que a Educação Física no Ensino Médio gera discussões que se acentuaram ultimamente, pois ela foi vista como um componente curricular em vias de não ser mais obrigatório, nesse sentido, reacendeu-se uma discussão sobre a Educação Física e sua relação com a sociedade (ARAÚJO; PORPINO, 2007).

Com o intuito de reflexão, Dias e Correia (2013) analisam a contribuição da Educação Física como proposição na oferta de conhecimentos de natureza teórica e prática em um conceito amplo de educação corporal, podendo assim colaborar significativamente na ampliação dos saberes e intenções educacionais escolares. Isto é, apresentar a cultura corporal de movimento, instigando o aluno a posicionar-se criticamente em aula, desenvolvendo a participação e o protagonismo na sua própria aprendizagem.

2 Metodologia

O presente estudo foi delineado como uma revisão sistemática, tratando-se de uma investigação científica que teve por objetivo reunir, sintetizar e avaliar resultados de múltiplos estudos, indicando tópicos para pesquisas futuras e clarificando temas que carecem de maiores investimentos ou políticas públicas (GOMES; CAMINHA, 2014).

Como fontes de informação para a busca dos artigos, recorreu-se às seguintes bases de dados eletrônicas: LILACS, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Microsoft Academic. A pretensão foi selecionar apenas estudos direcionados à estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio no Brasil. Para tanto foram utilizados os seguintes descritores/termos para a busca: “Educação Física”, “Ensino Médio” e “Adolescente”. As buscas foram realizadas com o auxílio dos operadores booleanos “and” e “or”.

Como critérios de inclusão, foram cotejados estudos que abordam a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio; língua de publicação em português; período de publicação no período de janeiro de 2004 a abril de 2020. Foram excluídos os estudos de revisões da literatura (sistemático, narrativo e meta-análise); de opinião; que estivessem em duplicidade.

Foram realizadas três etapas para a sistematização final dos artigos: primeira etapa, busca dos artigos nas bases de dados pelos descritores/termos e operadores booleanos; segunda etapa, leitura dos títulos e resumos dos artigos selecionados; terceira etapa, leitura na íntegra dos estudos selecionados na segunda etapa.

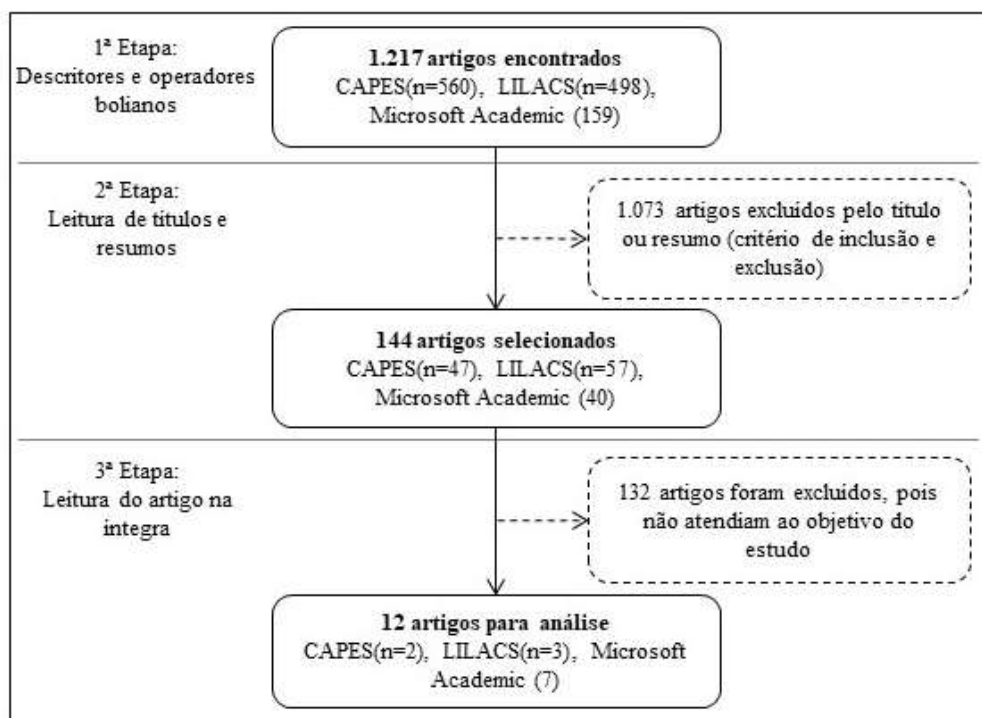
Todas as etapas foram realizadas por dois revisores independentes, adotando-se os critérios de inclusão e exclusão citados anteriormente. Quando existiu discordância quanto à permanência ou não de determinado estudo, um terceiro revisor foi consultado. Os artigos remanescentes foram acessados na íntegra para avaliação.

Os seguintes parâmetros foram analisados nos artigos: autoria; ano de publicação; periódico; tipo de estudo; população-alvo; resultados relacionados com a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Para os quais, empregou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, constituída por núcleos de sentido que emergiam das mesmas (BARDIN, 2011).

3 Resultados

A figura 1 apresenta o fluxograma que sintetiza os resultados da busca sistemática que, na primeira etapa, foram considerados potencialmente elegíveis 1.217 artigos. Em seguida, na segunda etapa, com o refinamento dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 144 produções para leitura mais detalhada. Dessas, na terceira etapa, foi desenvolvida a leitura criteriosa dos artigos, então, sendo individuadas 12 publicações para análise.

Figura 1 - Esquema de seleção dos artigos



Após a seleção das publicações, procedeu-se à leitura desses artigos na íntegra, a partir dos quais foram analisados os parâmetros propostos no presente estudo.

O (Quadro 1) apresenta os 12 artigos selecionados, destacando os parâmetros de autoria e ano de publicação (Autoria/Ano), periódico, tipo de estudo e população-alvo.

Quadro 1 – Características dos artigos selecionados pelas bases de dados

Nº	Autoria/ Ano	Periódico	Tipo do estudo	População
1	Pereira e Silva (2004)	Revista da Educação Física/UEM	Descritivo	22 professores das redes federal, estadual e privada de cidades do Rio Grande do Sul
2	Pereira e Moreira (2005)	Revista da Educação Física/UEM	Descritivo	04 professores e 446 alunos de escolas privadas da zona leste de São Paulo
3	Melo e Ferraz (2007)	Motriz – UNESP	Descritivo	08 professores da rede estadual de Jundiá/SP
4	Ferreira, Pereira e Moreira (2009)	Revista Corpo consciência	Descritivo	113 alunos da rede estadual de Cuiabá/MT
5	Silva e Maciel (2009)	Motriz – UNESP	Descritivo	82 alunos e 08 professores da rede estadual de Florianópolis/SC
6	Hino, Reis e Añez (2012)	Rev. Bras. Ativ. Fís. e Saúde	Descritivo	120 alunos e 04 professores de escolas públicas da cidade de Curitiba/PR
7	Tenório et al. (2012)	Rev. Bras. Ativ. Fís. e Saúde	Descritivo	103 gestores da rede estadual de Recife/PE
8	Cordovil, Coffani e Gomes (2014)	Educação Física em Revista – EFR	Descritivo	236 alunos de uma escola estadual de Cuiabá/ MT
9	Metzner et al. (2017)	Motrivivência (Florianópolis)	Descritivo	03 professores de <i>campi</i> de Institutos Federais dos estados de Minas Gerais e São Paulo
10	Boscatto e Darido (2017)	Pensar a Prática	Descritivo	16 professores de 10 unidades de ensino em cursos técnicos integrados de um Instituto Federal/SC

11	Marques e Gawryszewski (2018)	Geminal: Marxismo e Educação em Debate	Descritivo	04 professores das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na Região Metropolitana/RJ
12	Gois et al. (2020)	Retos	Descritivo	13 professores e 48 alunos de escolas públicas do ensino secundário da cidade de Fortaleza/CE

Fonte: Autores

Percebeu-se que a publicação de artigos que abordam a temática da estruturação da Educação Física transcorreu em todo o período delimitado pelo presente estudo (16 anos). E isso demonstra que o interesse em investigar sobre essa temática é longínquo e recorrente até a época atual.

Relativamente aos periódicos, notou-se que os artigos relacionados com a temática de estudo estão publicados em periódicos das regiões Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste do país, ainda, contemplam uma publicação em um país europeu (Espanha) pela revista Retos - Federación Española de Asociaciones Docentes de Educación Física (FEADEF). Porém, quando analisados os locais onde os estudos foram realizados, identificou-se que as pesquisas foram representadas por diversas áreas do país, caracterizando-se pelos estados de São Paulo, Mato Grosso, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Ceará e Minas Gerais.

No que se refere ao tipo de estudo, os resultados revelaram que os artigos apresentam viés ao descrever a realidade das estruturas das aulas de Educação Física, análise diagnóstica, com características descritivas sobre: o componente curricular, funcionamento das aulas, perfil dos professores que estão envolvidos nesse processo.

Notou-se que nenhum estudo teve o objetivo de intervir/modificar o ambiente, independente do resultado. Porém, na maioria dos estudos (PEREIRA; SILVA, 2004; PEREIRA; MOREIRA, 2005; MELO; FERRAZ, 2007; FERREIRA; PEREIRA; MOREIRA, 2009; HINO; REIS; AÑEZ, 2012; TENÓRIO et al., 2012; CORDOVIL; DOFFANI; GOMES, 2015; METZNER et al., 2017; GOIS, 2020), os autores apontam a necessidade de remodelar o contexto investigado, ampliando a discussão com mais estudos aprofundados, e, a partir disso, contribuir para a reflexão sobre a estruturação das aulas de Educação Física na escola.

Quanto à população dos estudos, constatou-se a prevalência de trabalhos que envolvem principalmente professores (10 artigos). Estes estudos mostram que, para essa temática, destaca-se como foco principal a participação desses sujeitos, seguido dos alunos (6 artigos) e gestores escolares (1 artigo).

Após a análise dos parâmetros apresentados no Quadro 1, analisou-se os principais resultados dos estudos relacionados com a estrutura das aulas de Educação Física. Os resultados estão apresentados no (Quadro 2).

Quadro 2- Principais resultados relacionados à estruturação das aulas de Educação Física.

N.º	Estudos	Principais resultados
1	Pereira e Silva (2004)	<p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaços adequados nas redes particular e federal de ensino e inadequados na rede estadual. - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos (Futsal e Voleibol), independente da rede de ensino. - Uma ou nenhuma avaliação durante o ano letivo. - Não desenvolve a interdisciplinaridade, o planejamento participativo e a autonomia dos alunos.
2	Pereira e Moreira (2005)	<p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos (Futebol, Handebol, Voleibol e Basquetebol). - Grande número de evasão e desinteresse dos alunos. - Não desenvolve a interdisciplinaridade, o planejamento participativo e a autonomia dos alunos.
3	Melo; Ferraz (2007)	<p>Formação Inicial e continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação inicial no modelo curricular tradicional esportivo (décadas de 1970 a 1990). - Metade dos professores tinha especialização, mas não relacionada à educação física escolar. - Pouca formação continuada, e, quando havia, não era voltada ao Ensino Médio. <p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - As aulas ministradas no mesmo período das demais disciplinas. - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos (Futebol, Handebol, Voleibol e Basquetebol). - Não desenvolve a interdisciplinaridade, o planejamento participativo e a autonomia dos alunos.

4	Ferreira, Pereira e Moreira (2009)	<p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas uma vez por semana. - Aulas ministradas no turno inverso das demais disciplinas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos (Futebol, Handebol, Voleibol e Basquetebol).
5	Silva e Maciel (2009)	<p>Formação Inicial e continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maioria dos professores tinha de 26 a 30 anos de docência. - Dois terços dos professores possuíam especialização. <p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas duas vezes por semana, com duração de 40 minutos. - Aulas ministradas no mesmo período das demais disciplinas. - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos (Futebol, Handebol, Voleibol e Basquetebol). - Não há inter-relações da Educação Física com outras disciplinas curriculares.
6	Hino, Reis e Añez (2012)	<p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos e jogos livres.
7	Tenório et al. (2012)	<p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frequência semanal variando de duas (com maior prevalência) a uma aula. - As aulas ministradas no mesmo período das demais disciplinas. - Apontam para o desenvolvimento dos esportes coletivos.
8	Cordovil, Cof-fani e Gomes (2014)	<p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Aulas ministradas no turno inverso das demais disciplinas e com separação de gênero. - Grande número de evasão dos alunos. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos (Futsal e Voleibol). - Não desenvolve a interdisciplinaridade, o planejamento participativo e a autonomia dos alunos.

9	Metzner et al. (2017)	<p>Formação Inicial e continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maioria dos professores tinha 2,5 anos de docência. - A totalidade dos professores possuía mestrado. - Os professores estavam engajados em grupo de estudos em universidade, como forma de formação continuada. <p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas duas vezes por semana, com duração aproximada de 60 minutos. - Planejamento participativo e procura desenvolver a autonomia dos alunos. - Diversificação dos conteúdos (conteúdos da cultura de movimento). - Criação de situações de aprendizagem que promovem a participação de todos os alunos. - Espaços adequados para as aulas de Educação Física.
10	Boscatto e Darido (2017)	<p>Formação Inicial e continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maioria dos professores tinha entre 5 a 9 anos de docência. - A totalidade dos professores possuía pós-graduação, com mestrado, especialização e doutorado. <p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversificação dos conteúdos, com práticas corporais relacionadas à saúde, à cultura corporal e aos esportes. Mas com ligeira ênfase nos esportes.
11	Marques e Gawryszewski (2018)	<p>Formação Inicial e continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores com mestrado e doutorado. <p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaços adequados para as aulas de Educação Física. - Aulas duas vezes por semana. - Diversificação dos conteúdos, com abordagens mais abertas e críticas da Educação Física. - Realizava esporadicamente projetos interdisciplinares. - Desenvolvia a autonomia dos alunos.
12	Gois et al. (2020)	<p>Formação Inicial e continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na escola A: tempo de docência com média de 25,3 anos; maioria com mestrado e doutorado. - Na escola B: tempo de docência com média de 17 anos; sem curso de pós-graduação. <p>Estrutura das aulas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas duas ou três vezes na semana.

	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, sendo desenvolvido principalmente através de aulas práticas. - Ênfase dos conteúdos nos esportes coletivos. Na escola A, as turmas eram divididas por clubes esportivos e, na escola B, turmas mistas. - Na escola A: espaços adequados para as aulas de Educação Física. - Na escola B: espaços reduzidos para as aulas de Educação Física.
--	--

Fonte: Autores

Os dados revelam que, no que tange à estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio, a maioria dos estudos (PEREIRA; SILVA, 2004; PEREIRA; MOREIRA, 2005; MELO; FERRAS, 2007; FERREIRA; PEREIRA; MOREIRA, 2009; SILVA; MACIEL, 2009; HINO; REIS; AÑES, 2012; TENÓRIO et al., 2012; CORDOVIL; COFFANI; GOMES, 2014; GOIS et al., 2020) expõe que a abordagem tradicional para o ensino dos conteúdos, cujo professor é o principal ator do processo e os alunos são ensinados (instruídos) em uma posição passiva, era predominante. Sendo que esses conteúdos eram preponderantemente às práticas dos esportes considerados hegemônicos, futebol, handebol, voleibol e basquetebol.

Em contraponto, nos estudos de Metzner et al. (2017), Boscatto e Darido (2017) e Marques e Gawryszewski (2018), era desenvolvida a diversificação dos conteúdos, com destaque a cultura corporal do movimento, pela qual as manifestações do movimento humano são frutos de um universo culturalmente construído e são propiciadas vivências em que os alunos compreendam criticamente as culturas corporais presentes na sociedade. Observou-se, também, que, nos estudos supracitados, os alunos tinham uma participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem, valorizando a coparticipação deles na elaboração do plano de ensino e estimulando a autonomia, a criatividade e o bom convívio social.

Ainda sobre a estrutura pedagógica das aulas, apenas o estudo de Marques e Gawryszewski (2018) aponta o desenvolvimento da interdisciplinaridade, mesmo assim, de forma pontual, esporádica. Ressalta-se que os trabalhos de Pereira e Silva (2004), Pereira e Moreira (2005), Melo e Ferraz (2007) e Cordovil, Coffani e Gomes (2014) abordam esse conceito, destacando sua importância, mas evidenciam, nos resultados de suas pesquisas, que não desenvolvem na prática a interdisciplinaridade.

Relativamente ao espaço físico que é ofertado para as aulas, no estudo de Pereira e Silva (2004), foi identificado que há espaços adequados para o desenvolvimento das aulas nas redes particular e federal de ensino, possuindo melhores condições materiais e de infraestrutura para essa prática de ensino, porém foram individuados espaços inadequados para as aulas na rede estadual, constando a carência de espaços cobertos para a realização das atividades. Nos achados de Metzner (2017), foi constatado que os espaços para o desenvolvimento das aulas de Educação Física dos Institutos Federais (IFs) possuem condições adequadas, favorecendo a qualidade de ensino e aprendizagem. Em um comparativo entre duas escolas, Gois et al. (2020) apontam que, na escola A, a infraestrutura, as condições orçamentárias e os recursos humanos eram mais favoráveis, e a escola B apresentava condições ambientais e financeiras restritas e corpo docente reduzido, interferindo no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao funcionamento das aulas, foi identificado que o número de aulas de Educação Física semanais variou nas pesquisas. No estudo de Ferreira, Pereira e Moreira (2009), as aulas aconteciam uma vez por semana. Nos estudos de Metzner et al. (2017), Marques e Gawryszewski (2018) e Silva e Maciel (2009) é relatado que as aulas se realizavam duas vezes por semana; nesse último, as aulas se davam no período das demais disciplinas. No estudo de Tenório et al. (2012), a frequência semanal de aulas varia entre duas (com maior prevalência)

e uma aula, sendo que essas ocorrem no mesmo período das demais disciplinas. Por fim, no estudo de Gois et al. (2020), as aulas variavam entre duas ou três vezes por semana.

Nessa perspectiva, o estudo de Cordovil, Coffani e Gomes (2014) mostra que as aulas eram ministradas no turno inverso das demais disciplinas e com separação de gênero, apresentando grande número de evasão dos alunos. Corroborando os índices de evasão, Pereira e Moreira (2005) constatam, em seu estudo, que há um grande número de evasão e desinteresse dos alunos em relação às aulas de Educação Física.

Apesar de não ser foco de todos os estudos analisados, a formação inicial e continuada dos professores se revelou um fator essencial para compreender o contexto da estrutura das aulas de Educação Física. Dessa maneira, no estudo de Melo e Ferraz (2007), através de relatos dos professores, foi possível evidenciar a falta de formação continuada para os docentes de Educação Física no Ensino Médio; a metade deles possuía especializações, porém estas não eram totalmente voltadas diretamente à disciplina de Educação Física. E, em relação à formação continuada, quando ocorre, ela não estava direcionada ao Ensino Médio. Nessa perspectiva, no estudo de Silva e Maciel (2009), é apontado que os professores participantes da pesquisa tinham de 26 a 30 anos de docência; desses, apenas dois terços possuíam especializações.

Todavia notou-se que, em três estudos, os professores eram qualificados, tendo um alto índice de professores com pós-graduação, característica comum, pois se tratava de docentes de IFs que trabalhavam diretamente com a Educação Física no Ensino Médio, possuindo carga horária exclusiva para esta etapa de ensino e agregando conhecimentos a partir da busca pela formação continuada, aperfeiçoamento em cursos, em grupos de estudo. No primeiro estudo, Metzner (2017) demonstra que a maioria dos professores tinha 2,5 anos de docência, e que estes professores possuíam mestrado e ainda estavam engajados em grupos de estudos em universidades como forma de formação continuada. No segundo estudo, Boscatto e Darido (2017) referem que a maioria dos professores tinha entre 5 a 9 anos de docência e que, na sua totalidade, possuía pós-graduação, com mestrado, especialização e doutorado. No terceiro estudo, Marques e Gawryszewski (2018) colocam que os professores, além da graduação, buscaram a qualificação, ou seja, sua formação continuada por meio de mestrado e doutorado.

Ainda sobre a formação docente, o estudo de Gois et al. (2020) não identifica a rede de ensino das escolas analisadas, mas faz uma comparação entre duas escolas, no que diz respeito a formação dos professores. Os resultados mostram que, na escola A, o tempo de docência revelou uma média de 25,3 anos, sendo que a maioria dos professores possuía mestrado e doutorado; e, em relação à escola B, o tempo de docência apresentou média de 17 anos, e esses professores não detinham curso de pós-graduação.

4 Discussão

De acordo com os artigos analisados foram identificadas algumas características significativas, dessa forma, sendo possível dialogar com questões pertinentes, com isso, buscando a compreensão dos contextos das aulas de Educação Física no Ensino Médio brasileiro.

Constatou-se que estudos sobre a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio foram realizados nos últimos 16 anos, com o viés de diagnóstico do contexto, sem a preocupação de intervir ou modificar as situações encontradas.

Nessa perspectiva, ressalta-se que, quando há estudos de natureza de caracterização (que poderiam, por exemplo, descrever, elucidar, investigar questões do ambiente escolar, seus sujeitos, espaços, as aulas), é possível que o delineamento do estudo esteja voltado às questões

específicas de interesse do pesquisador (ANTUNES et al., 2005), isto é, há a utilização do espaço escolar para a realização da pesquisa, porém não há uma aproximação entre pesquisador e professor. Enfim, se houvesse essa proximidade, entre pesquisador e professor, possibilitaria o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica desse professor que está inserido na escola, e, dessa forma, ele teria uma visão do seu próprio contexto para pensar sua prática, modificá-la, ou, até mesmo, melhorá-la, se necessário.

Sobre os conteúdos desenvolvidos na Educação Física do Ensino Médio, os estudos apontam para a hegemonia dos esportes coletivos, com ênfase na abordagem tradicional de ensino. Essas características perdurando durante os 16 anos analisados, com exceção dos estudos realizados nos IFs.

Posto isso, a partir dos contextos das escolas analisados, com exceção dos IFs, evidenciou-se a presença altamente predominante do esporte no espaço escolar, e, por consequência, havendo dificuldade do trabalho com outras vivências da cultura do movimento que poderiam contribuir para o acesso a uma gama maior de saberes (DARIDO, 2001) e tendo em vista a diversidade de alunos, com expectativas de aprendizagem diferentes e cada vez mais curiosos relativamente a outras possibilidades de ensino.

O esporte, portanto, não somente se configura como um conteúdo hegemônico, como também vem sendo trabalhado, na escola, numa perspectiva de esporte de rendimento, o que privilegia os movimentos estereotipados e que visam, acima de tudo, a gestos técnicos perfeitos e especificados de acordo com a modalidade em questão (KUNZ, 2006). Assim sendo, subvertem a lógica preconizada pelos pressupostos teóricos das abordagens pedagógicas críticas, que denunciam o esporte como conteúdo hegemônico e propõem formas diferenciadas para o trato dos demais conteúdos da cultura corporal de movimento na escola (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2008)

Em consonância a essa visão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta as práticas corporais como referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018). Sugerindo objetivos de aprendizagem que possibilitem a compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento, visando ao alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 2017).

Outro ponto relevante, nos achados do presente estudo, é a quase inexistência da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem da Educação Física no Ensino Médio.

Conforme explica Pereira (2009), a interdisciplinaridade vem sendo discutida há algum tempo, e nesse caso relacionada à disciplina de Educação Física, que deve ser uma ação conjunta entre os professores e suas disciplinas visando à compreensão do todo que se constitui o conhecimento.

Pois há de compreender-se que a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Incorporada como formulação teórica e assumida como atitude, a interdisciplinaridade tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008).

Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), já consideravam a interdisciplinaridade relevante para as questões de ensino e aprendizagem, porém, desde que estivesse relacionada com os contextos reais dos educandos (BRASIL, 2000). Todavia, “no # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.?, n.?, 20??.

documento, faltam aportes teóricos e bibliografias que auxiliem e orientem os professores a compreenderem que a interdisciplinaridade permite criar a troca, a competência e a poli competência” (MORIN, 2007, p. 45), auxiliando o educando do terceiro milênio a articular, a argumentar e a agir nos mais variados contextos, por meio dos conhecimentos adquiridos.

Na atualidade, o mais recente documento norteador da educação, a BNCC, não estabelece explicitamente que se deva trabalhar do modo interdisciplinar, contudo pontua ser necessária a interação das diferentes áreas do conhecimento a fim de que o educando tenha o acesso aos mais diferentes saberes, como o do mundo digital, que impacta o dia a dia e desperta o interesse dos estudantes, de temas que facilitem o diálogo com e sobre o mundo globalizado e transcultural, que ponha em cena as mestiçagens linguísticas, culturais, étnicas, ambientais, (ex)inclusivas e sociais características deste século (BRASIL, 2018).

Outro fator apontado nos artigos são os espaços físicos e a frequência semanal para o desenvolvimento das aulas. Apresentando espaços adequados nas escolas particulares e federais, inadequados nas escolas públicas estaduais e com uma variação de uma a três aulas semanais.

Dialogando com os estudos, a questão da infraestrutura nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, e sua relação com a prática pedagógica, enfrenta muitos desafios e dificuldades. De acordo com Beltrame e Moura (2009), no Brasil, apesar de a educação ter evoluído bastante nas últimas décadas, vários estudos apontam que o efeito de melhorias na infraestrutura pode ser substancial. Essas contraposições positivas e negativas, no contexto da Educação Física escolar, proporcionam a busca de investigações de cunho acadêmico e científico na perspectiva de desvelamentos e contribuições no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Farias, Shigunov e Nascimento (2001) salientam que vários estudos realizados em escolas indicam que existe uma falta de locais, principalmente nas instituições públicas, para as aulas de Educação Física. Já no estudo de Krug (2004), é enfatizado que a falta de espaços físicos disponíveis para a realização das atividades é um fator que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Relativamente sobre a frequência de aulas de Educação Física na escola, compreende-se que a atividade física norteia a questão da saúde atrelada à promoção de mudanças relacionadas ao estilo de vida e à prática regular de atividade física para a melhoria da qualidade de vida dos alunos do Ensino Médio. Nessa perspectiva, Mendes e Boccaletto (2010) apresentam os benefícios da atividade física para os adolescentes nessa etapa de ensino, no que se refere aos aspectos fisiológicos, incluem a redução das condições para o desenvolvimento de doenças degenerativas provocadas principalmente pelo estilo de vida sedentário, tais como a hipertensão arterial, as doenças do aparelho respiratório e, principalmente, a obesidade, além da melhora de outros aspectos na esfera social, emocional e mental.

Diante desse panorama, destacam-se, nos dados encontrados, a presença do sexismo na estruturação das aulas, o grande número de evasão e o desinteresse dos alunos.

Para Perim et al. (2000), a preferência por turmas separadas por sexo apoia-se nos princípios do esporte competitivo. Destacam ainda que esta Educação Física sexista limita a possibilidade dos alunos de ambos os gêneros de conviverem, restringindo as possibilidades de crescimento com base de igualdade de oportunidade, baseadas em atribuições sociais culturalmente determinadas. Corroborando essa ideia, Krug (2012) aduz que professores de Educação Física têm enormes dificuldades de trabalhar com as diferenças individuais dos seus alunos e que este fato é originado de uma deficiente formação inicial.

Com isso, na atualidade, depara-se com a evasão e o desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física, como aponta Darido (2004), que publicou um relatório de pesquisa sobre

Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.?, n.?, 20??.

alunos não praticantes das aulas de Educação Física que, além de realizar uma interessante revisão da literatura sobre a prática regular da Educação Física na escola, apresenta novos dados sobre as origens e razões da não prática de Educação Física.

A autora conclui que há um progressivo afastamento dos alunos da Educação Física na escola e também fora dela, especialmente no Ensino Médio. Um dos fatores desencadeantes desse afastamento seria a repetição dos programas de Educação Física: os programas desenvolvidos no Ensino Fundamental são os mesmos no Ensino Médio. Tais programas, na maioria das vezes, restringem-se à execução dos gestos técnicos esportivos. Barbosa (2007) colabora com as interpretações de Darido (2004) e considera que o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física ocorre em virtude do modo inapropriado como esse componente curricular é interpretado. As aulas de Educação Física não deveriam atingir extremos, como a prática descontextualizada ou somente a chamada teorização, ela pode, sim, unir a prática à teoria, de modo que consiga contextualizá-las, propiciando um ensino-aprendizagem significativo para o aluno.

Dentre todos os resultados encontrados, ressalta-se a relação da qualificação e valorização do professor com a estrutura didática das aulas de Educação Física. E isso porque os estudos realizados nos IFs, onde se apresentaram, em sua maioria, professores com mestrado e doutorado, valorizados financeiramente e com dedicação exclusiva, também, foram os únicos estudos que descreveram uma contextualização e diversificação de conteúdos que estimulassem uma visão crítica e autônoma dos alunos nas diversas manifestações culturais do movimento.

Em meio a esse processo, o professor se torna o ser de grande relevância no contexto escolar, ao mesmo tempo que passa a ser o centro dos discursos das reformas educativas, sendo considerado fundamental no processo educativo, o sujeito, ator e autor, imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino, também, enfrenta, no exercício da docência, vários desafios em sua atuação (LIMA; REALI, 2010).

Diante dos diferentes contextos dos estudos apresentados, salienta-se que os IFs “[...] representam uma nova institucionalidade na oferta da educação profissional no Brasil” (ORTIGARA, 2013, p. 2), porque têm uma particularidade: a verticalização. A verticalização é uma característica dos IFs e tem como objetivo, de acordo com a sua lei de criação, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como integrar a Educação Básica à Superior (BRASIL, 2008). Sendo assim, os IFs não são escolas técnicas, tampouco são universidades. Os IFs têm uma institucionalidade diferenciada, dedicada a promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, além de pesquisa e extensão, em uma mesma unidade educacional, com um mesmo corpo docente (ORTIGARA, 2013).

Em relação aos professores atuantes nos IFs, ficou evidenciado que as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura, o salário, a segurança nas atividades laborais são uns dos motivos que os levam aos IFs (OLIVEIRA, 2016). A autora sublinha que essas instituições são diferentes em relação às outras instituições educacionais, visto que a própria natureza da Educação Profissional Tecnológica compreende atividades teóricas e práticas, conseqüentemente, demandam espaços físicos diferenciados, como salas de aula, laboratórios, oficinas, ambientes internos e externos para realização de atividades de campo, configurando-se, portanto, uma opção para investir na carreira docente.

Afinal, o ensino da Educação Física escolar no Ensino Médio está condicionado a vários fatores que vão desde a disponibilidade de espaço físico, condições climáticas, materiais, horários das aulas e número de alunos até o planejamento escolar, no qual constam as orientações filosóficas, pedagógicas, metodológicas e avaliativas que irão influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, na prática pedagógica e nas relações entre professor e aluno (MENEZES FILHO, 2002).

Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.?, n.?, 20??.

Conclusão

Evidenciou-se, a partir da pesquisa efetivada, como principais características da estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio: prática de esportes coletivos como conteúdos hegemônicos, abordagem tradicional de ensino, espaços inadequados e quase inexistência da interdisciplinaridade, conforme os artigos apresentados na literatura. E, conseqüentemente, altos índices de evasão e desinteresse pela Educação Física.

Mas, ao mesmo tempo, as características dos IFs, como a valorização dos professores, a abordagem de ensino, o desenvolvimento da contextualização e diversificação dos conteúdos, constituem a estrutura das aulas que favorecem o processo ensino-aprendizagem e a importância da Educação Física como disciplina no Ensino Médio.

Posto isso, espera-se, instigar mais estudos que possibilitem mostrar a realidade da Educação Física na escola a fim de aproximar pesquisadores e sujeitos pesquisados para que consigam dialogar, refletir sobre esses contextos, dessa forma, buscando melhorar cada vez mais os espaços nos quais se inserem.

Referências

ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli et al. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999–2003. **Motriz. Journal of Physical Education**. UNESP, p. 179-184, 2005.

ARAÚJO, Allyson Carvalho; PORPINO, Karenine Oliveira. Educação física e televisão: reflexões sobre sensibilidade, tecnologia e conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 183-99, 2007.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. **Cultura corporal de movimento na escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar**. 198 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

BARBOSA, Claudio Luiz de Alvarenga. **Educação física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis: Vozes; 2005.

BARBOSA, Claudio Luiz de Alvarenga. **Educação física escolar: da alienação à libertação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Edificações escolares: Infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar. **Travessias**, v. 3, n. 2, 2009.

Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.?, n.?, 20??.

BETTI, ; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física No Ensino Médio Integrado A Educação Profissional E Tecnológica: Percepções, Curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 2017.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e dá outras providências. Congresso Nacional. 2008. Disponível em <<https://bit.ly/3dwLCcE>> Acesso em: 09 abr 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em <<https://bit.ly/2YDr1PV>> Acesso em: 05 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Brasília. 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 05 mai 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, 2018b. Disponível em <<https://bit.ly/2SDocdR>> Acesso em: 05 mai 2020.

CORDOVIL, Alenir de Pinho Romoaldo; COFFANI, Marcia Cristina Rodrigues da Silva; GOMES, Cleomar Ferreira. O espaço da Educação Física no Ensino Médio: as vozes dos alunos. **Educação Física em Revista**, v. 8, n. 3, 2014.

COSTA, A M S. **Condições infraestruturais e o ensino aprendizagem da Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação Campus II, Curso de Licenciatura em Educação Física, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 6180, jan/mar, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DIAS, Diogo Inacio; CORREIA, Walter Roberto. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 277-287, 2013.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: O Autor, p. 19-53, 2001.

GOIS, Francisca et al. Caracterização dos comportamentos de ensino, contexto de aula e atividade física em dois programas distintos de educação física. **Retos**, v. 38, p. 379-384, 2020.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitana de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

HINO, Adriano Akira Ferreira; REIS, Rodrigo Siqueira; AÑEZ, Ciro Romélio Rodrigues. Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino médio da rede pública. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 12, n. 3, p. 21-30, 2007.

KRUG, Hugo Norberto et al. Os dilemas do Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos/estagiários da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 17, p. 1-14, 2012.

KRUG, Hugo Norberto. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**. 2004. 231f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIMA, Soraiba Miranda de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação

básica?). In: REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G.N. (Eds.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A Organização espacial escolar e as aulas de Educação Física**. 2005. 37f. Monografia (em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

MARQUES, Guilherme de Souza; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A Educação Física e suas possibilidades no Ensino Médio Integrado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 2, p. 166-174, 2018.

MELO, Rogério Zaim de; FERRAZ, Osvaldo Luiz. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, 2007.

MENDES, Roberto Teixeira; BOCCALETTO, Estela Marina Alves; **Alimentação, atividade física e qualidade de vida dos escolares do município de Vinhedo/SP**. Campinas: IPES, 2010.

MENEZES FILHO, F S. **A prática pedagógica da Educação Física escolar: tendências nos planejamentos de ensino dos professores no ensino fundamental e médio**. 2002. 96f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

METZNER, Andreia Cristina et al. Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 106-123, 2017.

MORIN, Edgar. **Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade**. Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 22-28, 2007.

OLIVEIRA, Rosilene Souza de. **Ser Professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE**. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, Salvador, 2016.

ORTIGARA, Claudino. Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? In: **II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, IFRN, Natal, 2013.

PEREIRA, Flávio Medeiros; SILVA, Adriane Correia da. Sobre os conteúdos da educação física no Ensino Médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2004.

PEREIRA, Ricardo Reuter. Os professores de Educação Física e Interdisciplinaridade. In: MOLINA NETO, V. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

FERREIRA, Helena Leandro; PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evandro Carlos. Educação física no ensino médio: a visão dos alunos. **Corpoconsciência**, v. 13, n. 2, p. 35-48, 2010.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evandro Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de Educação física: algumas considerações. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.16, n.2, p.121-127, 2005.

PERIM, Marcelo Fagundes et al. N. A questão do gênero na Educação Física: a opinião dos envolvidos. In: **Congresso Internacional De Educação Física – Fiep/2000**, v. 15, p. 133. Foz do Iguaçu, 2000.

SILVA FILHO, Antonio Sabino da. **As escolhas de adolescentes em aulas de educação física no ensino médio**. 2010. 56f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

SILVA, Rudney da; MACIEL, Paola Belezza. Características da Educação Física do Ensino Médio noturno. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 2 p. 247-256, 2009.

TENÓRIO, Maria Cecília Marinho; TASSITANO, Rafael Miranda; LIMA, Marília de Carvalho. Conhecendo o ambiente escolar para as aulas de educação física: existe diferença entre as escolas? **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 17, n. 4, p. 307-313, 2012.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez, 2008.

4.2 Manuscrito 2: Educação Física no Ensino Médio: o contexto das aulas na rede estadual do Rio Grande do Sul

Educação Física no Ensino Médio: o contexto das aulas na rede estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: A Educação Física no Ensino Médio possui características diferenciadas e desafiadoras no âmbito educacional, considerando sua importância nesta etapa de ensino, o presente estudo teve como objetivo analisar o panorama das aulas de Educação Física das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. A amostra do estudo, constituiu-se por 239 escolas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul, representadas por 147 professores de Educação Física e 193 gestores escolares. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário online, através do formulário Google Forms com questões abertas e fechadas que versaram sobre: a identificação da escola e da CRE; o perfil pessoal e profissional dos professores de Educação Física; a organização das aulas de Educação Física; os conteúdos desenvolvidos nas aulas; os espaços físicos; e a participação dos professores de Educação Física nas atividades pedagógicas. Para a análise das questões abertas do questionário utilizou-se a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Desta forma, para a análise das questões fechadas utilizou-se a estatística descritiva (frequências e percentuais), recorrendo ao programa *Statistical Package for Social Science for Linux* versão 24. Os resultados apontam a presença do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas, por conseguinte a quadra esportiva sendo o espaço físico mais utilizado, ainda demonstra a existência de aulas no contraturno escolar e aulas separadas por gênero. Por fim, conclui-se que é necessário compreender o contexto das aulas de Educação física no Ensino Médio, para assim, buscar a reflexão sobre a prática pedagógica, no intuito de melhorar/modificar as ações no espaço escolar em que o professor está inserido.

Abstract: Physical Education in High School has different and challenging characteristics in the educational scope, considering its importance at this stage of teaching, the present study aimed to analyze the panorama of Physical Education classes in high schools in the state network of Rio Grande do Sul. The study sample consisted of 239 high schools in Rio Grande do Sul, represented by 147 Physical Education teachers and 193 school managers. For data collection, an online questionnaire was used, using the google forms form with open and closed questions that dealt with: the identification of the school and the CRE; the personal and professional profile of Physical Education teachers; the organization of Physical Education classes; the contents developed in class; physical spaces; and the participation of Physical Education teachers in pedagogical activities. To analyze the open questions in the questionnaire, the content analysis proposed by Bardin (2011)

was used. Thus, for the analysis of closed questions, descriptive statistics (frequencies and percentages) were used, using the Statistical Package for Social Science for Linux version 24. The results point to the presence of sport as hegemonic content in classes, therefore the sports court being the most used physical space, it still demonstrates the existence of classes in the school day and classes separated by gender. Finally, it is concluded that it is necessary to understand the context of Physical Education classes in High School, so as to seek reflection on pedagogical practice, in order to improve/modify the actions in the school space in which the teacher is inserted.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio, Contexto das aulas.

Keywords: Physical Education, High School, Class Context.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é caracterizado por ser um nível de ensino repleto de peculiaridades, de ordem cronológica e sociocultural, como a presença de alunos adolescentes, jovens e adultos, com trajetórias e condições de vida complexas e diferenciadas, que relevam diversidades culturais, sociais, econômicas, étnico-raciais, de gênero, entre outras, que influenciam as relações e os modos de conviver com o “outro” e o sentido do processo de escolarização (SILVA; COFFANI, 2013).

Nessa concepção, a etapa do Ensino Médio se torna importante para apoiar a construção do projeto de vida dos estudantes, ajudando-os a reconhecer seus potenciais, vocações e possibilidades enquanto pessoas e cidadãos. Para isso é preciso superar a fragmentação dos conteúdos, de forma que os conhecimentos sejam diversificados e tornem-se interessantes ao aluno, com o intuito de desenvolver as capacidades de abstração, interpretação, proposição e ação dos alunos, as quais são essenciais para a autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (BRASIL, 2018).

Integrando-se ao contexto do Ensino Médio, a Educação Física como componente pertencente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), insere-se na área das Linguagens, juntamente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Arte. A área de Linguagens, como explicita o documento: “[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais

cotidianas às mais formais e elaboradas” (BRASIL, 2018, p. 29). De acordo com o documento, no que refere-se ao componente curricular da Educação Física, evidencia-se as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, compostas pelos jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e os esportes (BRASIL, 2018), sendo, que através desses conhecimentos há possibilidades de mobilizar e ampliar “[...] recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 29).

Sobre a Educação Física no Ensino Médio, Menezes e Verenguer (2006) afirmam que ela deve permitir aos adolescentes diversas experiências através de atividades motoras, apresentando um caráter essencialmente participativo, diversificado, equilibrado, agregado aos conteúdos procedimentais e conceituais, além dos atitudinais, valorizando o domínio cognitivo.

Contudo, nos últimos anos, vem se manifestando uma questão referente à reforma do Ensino Médio, a qual, a Educação Física, passou a ser questionada, assim como sua permanência como componente curricular obrigatório. Por tratar-se pedagogicamente, na escola, de saberes vinculados mais fortemente ao universo da experiência comum e do cotidiano (jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginástica) do que de conhecimentos advindos de disciplinas acadêmico-científicas, ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual (abstratos); pela relação estreita dos seus saberes com o espaço/tempo do mundo do lazer (prática social essa com menos status comparativamente com o mundo do trabalho); e por ser uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas (corporais, grupais, relacionais, comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos alunos) acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escola (GARIGLIO et al. 2017).

De acordo com Silva e Coffani (2013), outra problemática existente nessa conjuntura, refere-se ao trato pedagógico das aulas de Educação Física no Ensino Médio, ocorre uma repetição do modelo de ensino da Educação Física, baseado na valoração única de parâmetros de rendimento da aptidão física dos alunos ou caracterizado pela esportivização das práticas corporais, e isto, têm sido questionado pelos alunos do Ensino Médio, pois não encontram mais sentido nessas práticas para o projeto de vida e convívio social.

Nesse sentido, Darido e Rangel (2005), entendem que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida, portanto, devem estar bem alinhados com os objetivos das aulas previstos pelos professores de Educação Física, desta forma promovendo a diversificação de conteúdos para atingir a formação integral do aluno.

Na visão de Correia (2010), a Educação Física é um componente curricular que tem como proposição oferecer conhecimentos de natureza teórica e prática a partir de um conceito mais amplo do que o autor chama “Educação Corporal”, podendo assim contribuir, de maneira significativa, para uma ampliação relativa da democratização dos saberes e intenções educacionais escolares.

Por outro lado, Mattos e Neira (2008), ressaltam que as aulas de Educação Física no Ensino Médio têm se configurado com uma característica recreativa, de forma que os alunos as frequentam, muitas vezes, de forma descomprometida e esporádica, assim, observa-se que esse tem sido um fator de evasão dos alunos nas aulas da disciplina, com o empobrecimento do trabalho do professor de Educação Física.

Por conseguinte, um fato que vêm sendo discutido por vários autores nos últimos anos, diz respeito aos professores de Educação Física, que se encontram, ainda influenciados, sobretudo pela concepção esportivista, restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais. Em muitos casos também, estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados de forma desordenada ou aleatória, ou seja, estes são organizados ou sequenciados sem critérios mais consistentes.

Além deste fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos superficialmente, apenas na ótica do saber fazer, o que acaba ocasionando a falta de aprofundamento dos conteúdos propostos para a Educação Física na escola (DARIDO, 2001).

À vista disso, Betti e Zuliani (2002), ao discutirem sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar, relatam que muitos alunos não vendo mais significado nessa disciplina, começam a desinteressar-se por ela, forçando situações de dispensa, embora, costumam valorizar cada vez mais as práticas corporais realizadas fora da escola como em clubes e academias de ginástica.

Sendo assim, considerando as inúmeras reflexões acerca das aulas de Educação Física, Darido e Rangel (2005), afirmam que esta disciplina deve ser compreendida na sua totalidade, conseguindo oferecer igualdade e oportunidade à todos os alunos, pois da mesma forma que muitos alunos não conseguem permanecer na escola, muitos alunos, também, não conseguem participar de uma aula de Educação Física.

Nesta perspectiva, o objetivo deste estudo, consistiu em analisar o panorama das aulas de Educação Física das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, compreendendo e refletindo sobre o contexto das aulas e as características que as compõem.

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza, quanto aos objetivos, como descritivo exploratório, pois buscou descrever características de certa população, bem como, explorar as relações entre as variáveis, de modo a fornecer informações para uma investigação mais precisa (GIL, 2008). É delineado como descritivo-exploratório, tendo como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, desenvolvendo, esclarecendo e modificando conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008).

A pesquisa teve como cenário as escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS). O Estado do Rio Grande do Sul possui 1.449 escolas de Ensino Médio (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019), distribuídas nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), de várias regiões do estado. Para calcular a amostragem levou-se em conta o número de escolas de Ensino Médio no RS. Para tanto, foi utilizado o *software* Epi Info para o cálculo amostral, com nível de significância de 5% e poder de 80% que é considerado suficiente para encontrar a significância quando ela realmente existe (PATINO; FERREIRA, 2016). O tamanho amostral mínimo ficou constituído de 145 escolas.

Para garantir a representatividade das regiões do RS, a seleção da amostra foi realizada a partir do processo de amostragem aleatória estratificada proporcional, na qual as mesorregiões do RS (IBGE, 2017) foram os estratos. Para representar as

escolas, convidou-se um (01) professor de Educação Física e/ou um (01) gestor de cada escola. Foram excluídos do estudo as escolas envolvidas no projeto piloto do Novo Ensino Médio, pois as mesmas estavam em reorganização curricular do componente de Educação Física, e os professores e gestores que não responderem todas as questões dos instrumentos de coleta de dados. Para tal, participaram do estudo 147 professores de Educação Física e 193 gestores escolares de 239 escolas. Conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de escolas por mesorregiões do RS, amostra mínima e amostra coletada por extrato.

Mesorregiões	Número de escolas	Amostra mínima (escolas)	Amostra coletada		
			Escolas	Professores	Gestores
Metropolitana	487	43	58	35	48
Nordeste	145	14	29	21	21
Noroeste	364	43	66	36	58
Sudoeste	126	12	31	19	23
Sudeste	97	10	21	14	15
Centro	230	23	34	22	28
Total	1.449	145	239	147	193

Para a coleta de dados, inicialmente entrou-se em contato com a Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC), solicitando autorização para realização da mesma e requerendo a emissão de um comunicado oficial para todas as Coordenadores Regionais de Educação (CRE). Após anuência, as CRE encaminharam as escolas o convite para participação na pesquisa de um (01) professores de Educação Física e/ou um (01) gestor escolar de cada escola da sua região, bem como, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O convite foi encaminhado via e-mail e o aceite do TCLE foi realizado digitalmente, através do Google Forms. Após a leitura e aceite do TCLE, os professores e gestores receberam o instrumento de coleta de dados para preenchimento.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de um questionário digital, desenvolvido no aplicativo Google Forms, com questões abertas e fechadas que versaram sobre: identificação da escola e da CRE; perfil pessoal e profissional dos professores de Educação Física; organização das aulas de Educação Física;

conteúdos desenvolvidos na Educação Física; espaços físicos; participação dos professores de Educação Física nas atividades pedagógicas e sobre o procedimento da escola referente ao atestado médico. As questões sobre perfil pessoal e profissional foram destinadas somente aos professores. Enquanto que, a pergunta sobre participação nas atividades pedagógicas dos professores foram designadas apenas aos gestores. As demais questões foram aplicadas tanto para professores como para os gestores. A aplicação do instrumento deu-se entre julho à dezembro de 2019.

Para análise das questões abertas do questionário utilizou-se a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A análise de conteúdo foi fundamentada na análise categorial, com desmembramento das respostas em categorias. Os dados passaram por um crivo de classificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido. Para análise das questões fechadas utilizou-se a estatística descritiva (frequências e percentuais), recorrendo ao programa *Statistical Package for Social Science for Linux* versão 24.

A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios da Resolução no 466/12 do Ministério da Saúde que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição, parecer CAAE nº 29138019.6.0000.5323.

RESULTADOS

A análise dos dados será apresentada de acordo com os achados da pesquisa. Inicialmente será abordado os resultados do perfil pessoal e profissional dos professores de Educação Física do Ensino Médio do estado do RS. Utilizando-se, para isto, as respostas dos professores participantes do estudo, com exceção da questão sobre a participação do professores nas reuniões pedagógicas da escola, a qual empregou-se as respostas dos gestores escolares. Após, será exposto a organização das aulas de EF, os conteúdos desenvolvidos e os espaços físicos existentes, através da análise das respostas dos professores ou gestores escolares das 239 escolas.

A tabela 2 apresenta resultados por regiões referente ao perfil dos professores, destacando alguns elementos que os caracterizam, tais como: idade, gênero, formação, tempo de experiência profissional, atuação no ensino médio e/ou em outros

níveis de ensino e sua participação em reuniões pedagógicas nas escolas em que atuam.

Tabela 2. Perfil dos professores de Educação Física do Ensino Médio, por mesorregião do estado do Rio Grande do Sul

Variáveis	Total	Metropolitana	Nordeste	Noroeste	Sudoeste	Sudeste	Centro
Idade (média(±DP))							
Média	41,9	39,5	36,4	43,6	46,2	42,2	44,4
(DP)	(±9,0)	(±8,8)	(±6,9)	(±9,4)	(±9,6)	(±8,2)	(±7,8)
Gênero (frequência %(n))							
Masculino	49,7(73)	51,4(18)	28,6(6)	63,9(23)	47,4(9)	50,0(7)	45,5(10)
Feminino	50,3(74)	48,6(17)	71,4(15)	36,1(13)	52,6(10)	50,0(7)	54,5(12)
Formação (frequência %(n))							
Somente graduação	28,6(42)	34,3(12)	47,6(10)	19,4(7)	26,3(5)	14,3(2)	27,3(6)
Especialização	68,0(100)	60,0(21)	47,6(10)	75,0(27)	73,7(14)	85,7(12)	72,7(16)
Mestrado	2,0(3)	--	4,8(1)	5,6(2)	--	--	--
Doutorado	1,4(2)	5,7(2)	--	--	--	--	--
Experiência profissional (média(±DP))							
Tempo de formado	17,3	14,0	10,1	19,5	21,5	19,0	20,9
(em anos)	(±9,3)	(±8,4)	(±5,0)	(±9,6)	(±10,1)	(±7,1)	(±8,6)
Tempo de docência	12,5	10,6	7,5	15,3	16,8	13,1	11,9
(em anos)	(±8,2)	(±7,2)	(±4,5)	(±8,7)	(±10,0)	(±6,8)	(±8,0)
Carga horária semanal	37,3	42,4	38,5	37,8	35,6	37,0	29,0
	(±10,8)	(±8,9)	(±9,8)	(±9,0)	(±13,3)	(±9,7)	(±11,2)
Número de escolas que atua	1,7	1,8	1,7	1,6	1,6	2,4	1,4
	(±0,7)	(±0,6)	(±0,7)	(±0,6)	(±0,9)	(±0,8)	(±0,6)
Atividade no EM (frequência %(n))							
Atua somente no EM	27,2(40)	28,6(10)	33,3(7)	22,2(8)	36,8(7)	14,3(2)	27,3(6)
Atua em outros níveis	72,8(107)	71,4(25)	66,7(14)	77,8(28)	63,2(12)	85,7(12)	72,7(16)
*Participação nas reuniões pedagógicas (frequência %(n))							
Sempre participa	64,8(125)	77,1(37)	61,9(13)	58,6(34)	56,5(13)	66,7(10)	64,3(18)
Na maioria das vezes	29,0(56)	20,8(10)	33,3(7)	34,5(20)	30,4(7)	26,7(4)	28,6(8)
Às vezes participa	5,7(11)	2,1(1)	4,8(1)	6,9(4)	13,0(3)	6,7(1)	3,6(1)

Nunca participa	0,5(1)	--	--	--	--	--	3,6(1)
-----------------	--------	----	----	----	----	----	--------

*Questão realizada somente aos gestores escolares; EM = Ensino Médio; DP= Desvio Padrão

Através da análise dos dados, constatou-se que os 147 professores de Educação Física tinham média de idade de 41,9 anos ($\pm 9,0$) e há uma certa igualdade nas frequências relativas dos gêneros (49,7% masculino e 50,3% feminino). Mas, quando comparados por mesorregiões, a região sudoeste apresentou a maior média de idade dentre os professores com 46,2 anos ($\pm 9,6$). Quanto ao gênero, a região nordeste apresentou a porcentagem mais baixa para professores do gênero masculino (28,6%), enquanto demonstrou predominância para professores do gênero feminino (71,4%). No entanto na região noroeste, destaca-se o predomínio de professores do gênero masculino (63,9%) e em menor incidência professores do gênero feminino (36,1%).

Quanto à formação acadêmica, os dados revelam que a maioria (71,4%) possui pós-graduação, com maior predominância à nível de especialização (68,0%), seguidos de uma minoria com mestrado (2,0%) e doutorado (1,4%). Entretanto, quando comparado por mesorregiões, a região nordeste apresenta a maior parte dos professores possuindo formação a nível de graduação (47,6%), já na região sudeste os professores demonstraram em sua maioria possuir formação em nível de especialização (85,7%).

No que se refere à experiência profissional dos professores pesquisados, no item tempo de formado, destaca-se a média de 17,3 anos ($\pm 9,3$), já em relação ao tempo de docência, apresenta-se a média de 12,5 anos ($\pm 8,2$) e quanto a carga horária semanal de trabalho dos professores, a média é de 37,3 horas/aula semanais ($\pm 10,8$). Relativamente sobre o número de escolas em que o professor atua, a média é de 1,7 escolas ($\pm 0,7$). Quando comparado por mesorregiões, os professores da região sudoeste apresentam maior tempo de formado com a média de 21,5 anos ($\pm 10,1$), conseqüentemente, a mesma região demonstra ter maior tempo de docência com média de 16,8 anos ($\pm 10,0$). No comparativo entre as mesorregiões, a região metropolitana estabelece a maior média de carga horária semanal com 42,4 horas/aula ($\pm 8,9$), no entanto, a região sudeste apresenta a maior média referente ao número de escolas em que o professor atua 2,4 ($\pm 0,8$).

Referente à atividade no Ensino Médio, os dados mostram que 27,2% dos professores atuam somente no Ensino Médio, no entanto, 72,8% desses professores

atuam também em outros níveis de ensino. No que se refere a participação dos professores em reuniões pedagógicas da escola, de acordo com as respostas dos gestores escolares, em geral, os professores: sempre participam com 64,8%; na maioria das vezes participam com 29,0%; as vezes participam 5,7%; e nunca participam com 0,5%. Quando comparado por mesorregiões a região sudoeste demonstra ter menor participação em reuniões pedagógicas com (56,5%) e a região metropolitana apresenta maior participação em reuniões pedagógicas com (77,1%).

Diante desse contexto e após a análise dos elementos que caracterizam o perfil dos professores, analisou-se a organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, representada pelas mesorregiões por regiões na tabela 3.

Tabela 3. Caracterização da organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul

Variáveis	Total	Metropolitana	Nordeste	Noroeste	Sudoeste	Sudeste	Centro
Organização por turno (frequência %(n))							
No mesmo turno	71,5(171)	89,7(52)	79,3(23)	66,7(44)	38,7(12)	81,0(17)	67,6(23)
No contraturno	15,1(36)	6,9(4)	6,9(2)	12,1(8)	48,4(15)	9,5(2)	14,7(5)
Ambos os turnos	13,4(32)	3,4(2)	13,8(4)	21,2(14)	12,9(4)	9,5(2)	17,6(6)
*Organização por nº de turma (frequência %(n))							
Uma turma	82,3(121)	97,1(34)	95,2(20)	80,6(29)	36,8(7)	85,7(12)	86,4(19)
Duas turmas	10,9(16)	--	4,8(1)	8,3(3)	36,8(7)	14,3(2)	13,6(3)
Mais de duas turmas	6,8(10)	2,9(1)	--	11,1(4)	26,3(5)	--	--
*Organização do horário (frequência %(n))							
Supervisor	95,9(233)	94,3(33)	100(21)	94,3(23)	94,7(18)	100(14)	95,5(21)
Professor de EF	4,1(6)	5,7(2)	--	5,7(2)	5,3(1)	--	4,5(1)
Atestado médico (frequência %(n))							
Dispensado da EF	10,0(24)	8,6(5)	6,9(2)	9,1(6)	29,0(9)	--	5,9(2)
Trabalhos didáticos	90,0(215)	91,4(53)	93,1(27)	90,9(60)	71,0(22)	100(21)	94,1(32)
Duração semanal das aulas (média)							
Média Semanal	95,7	94,6	89,8	99,5	101,3	101,4	86,5
(DP)	(±28,9)	(±23,3)	(±40,5)	(±30,8)	(±25,2)	(±26,9)	(±24,9)
Organização por gênero (frequência %(n))							
Separada por gênero	8,4(20)	--	3,4(1)	3,0(2)	45,2(14)	--	8,8(3)
Turmas mistas	76,6(183)	82,8(48)	82,8(24)	81,8(54)	38,7(12)	81,0(17)	82,4(28)
Ambas formações	15,1(36)	17,2(10)	13,8(4)	15,2(10)	16,1(5)	19,0(4)	8,8(3)
Organização da aula (frequência %(n))							
Por clubes esportivos	17,2(41)	13,8(8)	17,2(5)	10,6(7)	29,0(9)	14,3(3)	26,5(9)
Sem divisão de clubes	82,8(198)	86,2(50)	82,8(24)	89,4(59)	71,0(22)	85,7(18)	73,5(25)

*Questão realizada somente aos professores; EM = Ensino Médio; DP= Desvio Padrão

Os dados apontam que a organização por turno das aulas de Educação Física no Ensino Médio no estado prevalecem no mesmo turno com (71,5%), referente à

organização por número de turma, a prevalência é de uma (01) turma por aula com (82,3%). Quando comparados por mesorregiões, observa-se que a região sudoeste apresenta um maior percentual por desenvolver as aulas no contraturno escolar com (48,4%), no entanto a região metropolitana demonstrou o maior percentual em desenvolver aulas dentro do turno escolar com (89,7%). Em relação à organização por número de turma, a região sudoeste apresenta a menor incidência em trabalhar com somente uma (01) turma por aula com (36,8%).

Em relação à organização do horário da disciplina de Educação Física, é evidenciado que a pessoa responsável pela organização deste horário é o supervisor da escola com (95,9%); ao questionar as escolas sobre o procedimento em relação aos atestados médicos, a maioria alega que os alunos são dispensados somente da parte prática das aulas, mas precisam desenvolver trabalhos didáticos (90,0%), e apenas (10%) do total das escolas constatam que o aluno é dispensado das aulas, sem necessidade de realizar trabalhos compensativos; ao analisar a duração semanal das aulas, a média se concentra em 95,7 ($\pm 28,9$). Quando comparados por mesorregiões, as regiões nordeste e sudeste apresentam unanimidade no que diz respeito ao supervisor da escola ser o responsável pela organização do horário das aulas (100%); apesar disso, a região sudoeste representa o maior percentual de dispensa das aulas com (29,0%); já no que se refere à duração das aulas semanais, a região sudeste apresenta a maior média com 101,4 minutos/semanais ($\pm 26,4$).

Quanto à organização por gênero há predominância de turmas mistas (meninas e meninos juntos) nas aulas (76,6%). Comparados por mesorregiões, os resultados indicam que a prevalência de aulas separadas por gênero pertencem à região sudoeste com (45,2%), enquanto nas outras regiões o predomínio é dado por aulas com turmas mistas, tendo a maior média nas regiões metropolitana e nordeste com (82,8%).

Da totalidade das escolas que trabalharam com turmas separadas por gênero, realizou-se uma questão aberta, os quais professores e/ou gestores justificaram a escolha desta organização, as respostas dos mesmos foram classificadas em 06 categorias, através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Deste modo, justificou-se o modo de organização em decorrência do rendimento esportivo (37,5%), alegando a separação por sexo para finalidades esportivas, envolvendo treinamentos para competições e formação de equipes esportivas; preferência do professor (21,9%), a qual alegaram ter a autonomia de escolha pelas aulas nesse formato;

organização convencional da escola (18,8%), indicando que a escola sempre trabalhou desse modo, e por isso, é organizada desta maneira; diferença biológica (15,6%), nessa categoria foi utilizado o argumento de que existem muitas diferenças biológicas entre os gêneros, dificultando o desenvolvimento das aulas; relacionamento (3,1%), relataram que a separação por gênero, evita a criação de situações problemáticas entre meninas e meninos nas aulas e; número de alunos (3,1%), justificando, que as aulas com um número menor de alunos são mais proveitosas.

Quanto ao total de escolas que trabalham com turmas mistas (meninas e meninos juntos), também realizou-se uma questão aberta para os professores e/ou gestores para a justificativa da escolha, as respostas foram classificadas em 08 categorias, através da análise de conteúdo proposta por (BARDIN, 2011), as justificativas sobre este modo de organização referem-se à: organização do turno de aula (33,5%), ou seja, os alunos já estão acomodados desta forma, não haveria porque ser diferente; relacionamento (27,5%), assinalam, que com aulas mistas, consegue-se desenvolver a inclusão, respeito, socialização, integração e cooperação entre meninas e meninos; organização convencional da escola (14,3%), considera que a escola sempre trabalhou desta maneira, por isso, mantém esta organização; disponibilidade do professor (9,9%), este argumento refere-se aos professores que trabalham em outras escolas, pois, se as aulas fossem separadas por gênero, dificultaria essa divisão de horários e tempo que o professor tem a sua disposição, desta forma, as aulas mistas seriam a melhor opção, facilitando o trabalho do professor; número de alunos (9,3%), justificam que as turmas são pequenas, por isso, trabalham a turma toda junta; orientação dos documentos/mantenedora (8,2%), declaram que o desenvolvimento de aulas mistas são reivindicados nos documentos normativos da educação e pela Secretaria de Educação do Estado; disponibilidade do espaço físico (6,6%), alegando que os professores dependem da disponibilidade do espaço físico para o desenvolvimento de suas aulas, então a turma mista auxilia o professor nessa organização; e preferência do professor (3,3%), a qual justificam realizar a escolha por trabalhar com turmas mistas.

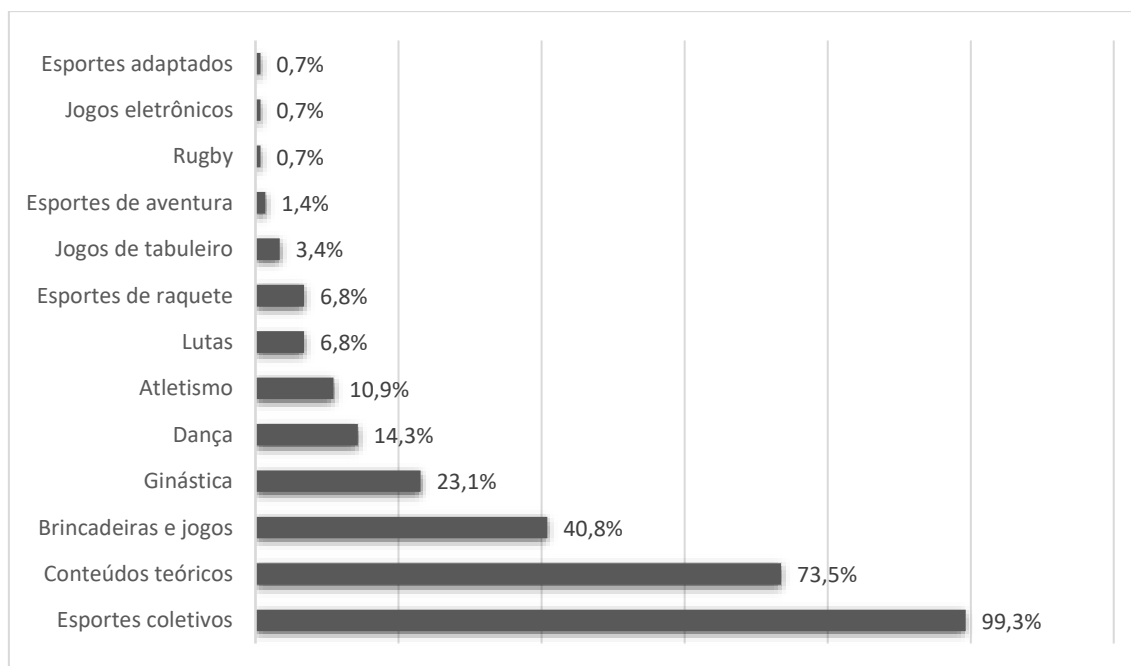
Referente à organização da aula, é exposto que a prevalência de organização das aulas são desenvolvidas sem a divisão por clubes (82,8%), ou seja, são trabalhados os diversos conteúdos da disciplina de Educação Física, porém, constatou-se que há organização de aulas em que ocorre a divisão por clubes esportivos (17,2%). Quando comparado por mesorregiões, o predomínio sem a

divisão por clubes acontece na região noroeste com (89,4%), no entanto, percebeu-se a existência de aulas com organização por clubes, em que a predominância acontece na região sudoeste com (29,0%).

Das escolas que organizam suas aulas por clubes esportivos, foi realizada uma questão aberta para os professores sobre quais clubes esportivos eram ofertados em suas respectivas escolas, as respostas foram classificadas em 11 categorias, através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), desta forma, os clubes mencionados foram: futsal (100%), voleibol (94,7%), handebol (57,9%), basquetebol (47,4%), atletismo (26,3%), ginástica (15,8%), xadrez (10,5%), tênis de mesa (10,5%). Essa proporcionalidade foi homogênia em todas as regiões, mas, encontrou-se também, a oferta dos clubes de esportes adaptados, rugby e esporte orientação, em 2,4% das escolas que possuem a disciplina de Educação Física organizada por clubes, estas situadas nas regiões Metropolitana e Noroeste.

Em meio à esse contexto, o Gráfico 1 apresenta os conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Física pelos professores do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul.

Gráfico 1. Conteúdos da disciplina de Educação Física trabalhados pelos professores do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul.



Sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Física, observa-se que em geral os esportes coletivos predominam dentre as escolas, em todas as

regiões do estado com 99,3%, ressaltando que os esportes mais citados pelos professores pesquisados foram: futsal; handebol; voleibol; basquetebol. Posteriormente, destacam-se os conteúdos teóricos 73,5%, sendo que a região que mais demonstrou trabalhar com propostas teóricas nas aulas, foi a região nordeste (95,2%). Da totalidade de escolas que desenvolveram propostas teóricas nas aulas de Educação Física, evidenciaram-se os seguintes conteúdos: Atividade física e saúde (100%); Conteúdos culturais sociais (27,8%); Regras do esporte (25,9%); conhecimentos sobre atividade física e esportes (25,9%); e Conhecimentos do corpo e suas estruturas funcionais (16,7%).

Na sequência, aparecem os conteúdos relacionados às Brincadeiras e jogos (40,8%), caracterizados por atividades recreativas, com o intuito de socialização/cooperação, e a região que desenvolveu com maior predominância esse conteúdo, foi a região metropolitana com (54,3%). Após, surge o conteúdo da Ginástica (23,1%); Dança (14,3%); Atletismo (10,9%); Lutas (6,8%); esportes de raquete (6,8%); jogos de tabuleiro (3,4%); esportes de aventura (1,4%), e, por fim, o rugby, os jogos eletrônicos e os esportes adaptados apresentam uma baixa porcentagem (0,7%) para cada conteúdo.

Além dos conteúdos desenvolvidos pelos professores nas aulas de Educação Física, realizou-se o levantamento dos espaços físicos disponíveis para as atividades da Educação física no Ensino Médio, notou-se que o ambiente mais apontado pelos pesquisados, foi a quadra esportiva (65,1%), à vista disso, identificou-se a presença de quadras abertas e quadras cobertas nas escolas pesquisadas. Seguidamente aparece o ginásio esportivo (39,7%); sala de aula (32,3%), onde constatou-se a utilização de laboratórios de informática, salas de jogos, salas de dança, biblioteca, salas de vídeo; pátio (19,0%); campo (12,1%); espaço externo (11,6%); saguão (4,7%) e área para atletismo (3,4%).

DISCUSSÃO

O presente estudo analisou o panorama das aulas de Educação Física das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado do RS, traçando assim, o perfil dos professores e a caracterização das aulas de Educação Física destas escolas e deste nível de ensino. Para tal, considera-se importante discutir o contexto

das aulas desenvolvidas pelos professores pesquisados e refletir sobre as características que os constituem enquanto professor e sobre sua atuação na escola.

Nesse sentido, discutir sobre a carreira docente é de extrema importância para entendermos o contexto das aulas de Educação Física no Ensino Médio, pois caracteriza-se por um processo dinâmico que é composto por aspectos relevantes da vida profissional do professor. Estes aspectos interferem diretamente em suas ações, que podem resultar em novas atitudes e condutas. Sendo norteadas por conquistas e desafios que podem comprometer o rendimento pedagógico durante a trajetória profissional, provocando mudança de convicções, valores e preparando para os momentos de crise, superação e progresso (FARIAS et al. 2008).

Visto que, percebe-se que o professor tem sido obrigado a uma adaptação cada vez mais emergencial ao mundo globalizado, o que gera a necessidade de ampliar sua jornada de trabalho, adequando-se ao processo de ensino-aprendizagem, submetendo-se à uma constante construção social profissional (CRUZ; LEMOS, 2005).

Desta maneira, é necessário compreender a construção do perfil profissional do professor, conhecendo a história de vida docente, esclarecem-se as experiências, acontecimentos, trajetórias e relações concretas vivenciadas em um percurso profissional, normalmente significativas na construção pessoal e profissional do sujeito (RÖESCH, 2003; COSTA; GONÇALVES, 2006). A reflexão da vida profissional, em diferentes momentos da carreira docente, torna-se necessária porque nem todos professores apresentam o mesmo ritmo de trabalho e nem passam pelas mesmas fases ou ciclos de desenvolvimento. De fato, há fatores de ordem social, afetiva e econômica que interferem diretamente no desenvolvimento da carreira, cuja análise de tais fatores pode auxiliar na compreensão do nível de desempenho de cada professor (GONÇALVES; PASSOS, 2004).

Em relação à atuação profissional, constatou-se no estudo, que os professores, possuem carga horária de trabalho elevadas, pois, em sua maioria atuam no Ensino Médio e em outros níveis de ensino, fato esse, que pode influenciar direta ou indiretamente no planejamento das aulas de Educação Física.

Posto isto, em estudos desenvolvidos por Lemos (2007) e Farias et al. (2008), é demonstrado que a carga horária total semanal dos professores de Ensino Médio, em sua maioria perpassa por mais de 20 horas trabalhadas. Para Abrão e Baysdorf (2013), a carga horária de trabalho alta, o que, conseqüentemente, gera menos tempo

para a preparação de aulas, inviabiliza um planejamento de trabalho com conteúdos mais variados na disciplina de Educação Física.

Diante de inúmeros fatores que influenciam a estruturação das aulas de Educação Física no Ensino Médio, um ponto relevante trazido por alguns autores, aborda a relação entre gestão escolar e o professor na escola, na qual argumenta-se que a equipe diretiva tem o papel de garantir o cumprimento da função educativa, nesse sentido, compete à ela a responsabilidade em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar, ou seja, no desenvolvimento das aulas (SAVIANI, 2000). Portanto, considerar que a equipe diretiva da escola precisa auxiliar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, dialogando sobre suas opiniões e seus valores, tendo como referência as necessidades dos alunos, da sociedade e os processos de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2001).

Referente aos achados do estudo, cabe destacar, que as aulas de Educação Física no Ensino Médio, em sua maioria são realizadas no mesmo turno de aula, identificou-se que em geral as escolas ofertam aulas de Educação Física no mesmo turno das demais disciplinas, porém há alguns casos em que as aulas acontecem no contraturno, deste modo, notou-se também que geralmente as aulas acontecem em turmas mistas, mas há a presença de aulas com turmas separadas por gênero nas escolas estudadas.

Sobre a organização do turno de aula e a separação de gêneros nas aulas de Educação Física, os estudos de Silva e Maciel (2009), indicaram que as aulas eram ofertadas no contraturno das demais disciplinas curriculares, e ocorria a separação de gêneros, o que dificultou a organização de projetos e ações pedagógicas em parceria com as demais disciplinas.

Dialogando sobre as aulas de Educação Física com separação de gênero e as aulas mistas, compreende-se que há necessidade de serem discutidas, pois as questões de gênero permeiam diversas instâncias sociais, inclusive o contexto escolar (MEYER; SOARES, 2004). Louro (2001) focaliza como a aula, torna-se um contexto de elaboração das identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação em atividades corporais: “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente mais explícito e evidente.”(p.72).

Além disso, os dados demonstraram que os conteúdos mais trabalhados pelos professores, foi o conteúdo dos esportes coletivos, se tornando o conteúdo hegemônico das aulas pesquisadas, assim como, a quadra esportiva sendo o espaço físico mais utilizado no desenvolvimento das aulas.

À vista disso, uma crítica que perpassa ao longo dos anos sobre a Educação Física no Ensino Médio, é a presença quase que prioritariamente do esporte nas aulas, desfavorecendo os demais conteúdos da cultura corporal de movimento. A pedagogia do esporte, segundo Kunz (2004, p. 63), “[...] se refere apenas ao esporte que tem como conteúdo o treino, a competição, o atleta e o rendimento esportivo”. E, isso é o que tem sido preconizado no ambiente escolar, apesar do crescente descontentamento apreciado nas discussões da área. O autor ressalta a necessidade de um “conceito amplo” que considere as “[...] formas de manifestação e de forma contextualizada, em que ser humano e movimento são relevantes ao agir e pensar”, sendo “dentro” ou “fora” da escola, pois o movimento existe mesmo que não esteja no contexto escolar (KUNZ, 2004, p. 67).

Corroborando, o estudo de Melo e Ferraz (2007), demonstrou através de seus resultados, que em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Física no Ensino Médio, observou-se que os esportes coletivos foram uma constante nas aulas, através dos relatos da pesquisa, é evidenciado que alguns professores até tentaram trabalhar com outros conteúdos, mas, constatou-se que os únicos professores/as que desenvolveram outros tipos de conteúdo, foram apenas dois de oito professores pesquisados.

Nessa perspectiva, o estudo de Pereira e Silva (2004), revelou que o conteúdo do esporte era hegemônico, pois de todos os registros das aulas, a maioria compreendia conteúdos esportivos, recreativos e competitivos, dentre os esportes, destacaram-se: o futsal, o voleibol, o handebol e o basquetebol como os mais trabalhados em aula.

Na pesquisa de Gois et al. (2020), é apontado que o currículo da Educação Física no Ensino Médio, continua centrado no ensino dos esportes e práticas de Atividade Física, evidenciando que a cada semestre os alunos realizam a escolha das modalidades que gostariam de praticar, e na modalidade relacionada aos esportes, as turmas eram organizadas por nível de habilidade (iniciação, aperfeiçoamento e treinamento).

Para Vasconsellos (2011), os conteúdos cumprem a tarefa educacional de equipar os alunos para que eles possam localizar-se, posicionar-se, usufruir da cultura e intervir no mundo. No caso da Educação física, entende-se que os elementos da cultura corporal de movimento devem ser transpostos para o currículo escolar para, então, tornarem-se conteúdos de ensino expressados na forma de jogos e brincadeiras, danças, esportes, ginásticas (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018). Sugerindo objetivos de aprendizagem que possibilitem a compreensão sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal de movimento, visando ao alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os grupos que compõem a sociedade (BRASIL, 2018).

Acerca dos espaços físicos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio, no ponto de vista dos autores, a aula pode ser ministrada nos mais diversos espaços, como pátio escolar, quadras, campos, salas, ou seja, utilizando o espaço em que o professor/a achar conveniente para atingir o objetivo que pretende com a aula (DARIDO et al. 2005).

Cabe salientar, que a questão do espaço físico e das instalações são fatores que podem comprometer de modo significativo o trabalho pedagógico da Educação Física, comprometendo o ensino-aprendizagem do aluno. Deste modo, para esses autores, é importante refletir, que o espaço físico é material riquíssimo para a prática pedagógica e, em grande parte das realidades escolares, vem sendo desprezado. Isso porque as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos, tendo em vista que a ausência e a pouca qualidade de espaço físico e de instalações para o ensino da Educação Física, podem ser compreendidos sob dois aspectos: a não valorização social desta disciplina e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares (SILVA; DAMÁZIO, 2008).

Em contrapartida, nos estudos de Silva e Maciel (2009) e Gois et al. (2020), os resultados constataram que o espaço mais utilizado para as aulas de Educação Física no Ensino Médio nas escolas pesquisadas, foi a quadra esportiva, demonstrando que as atividades das aulas são prioritariamente práticas, ou seja, atividades que visam a parte motora do aluno.

Ainda é necessário que os professores de Educação Física trabalhem no sentido de incluir todos os alunos nas aulas, trabalhem de forma interdisciplinar, respeitem

o projeto político pedagógico da escola, incentivem o trabalho com notícias sobre anabolizantes, violência no esporte, padrão de beleza, utilizem vídeos, colem informações na internet e na mídia impressa, estimulem a autonomia dos alunos, diversifiquem os espaços e os materiais, convidem especialistas nas modalidades esportivas ensinadas para realizar palestras, trabalhem com turmas heterogêneas, realizem trabalho em grupo e discutam as relações de gênero presentes nos esportes (DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013).

Com isto, Saraiva (2002, p. 83) afirma que a Educação Física deve refletir sobre a “importância do papel dos/das professores/as na problematização e vivência das questões de gênero, na prática pedagógica, junto aos seus alunos/as. E, para isso, eles/as próprios/as precisam estar esclarecidos”.

A partir desse contexto, Freire (2009), alerta que a educação física vem deixando de ser exclusivamente prática, trazendo para as aulas o desafio de pensar e debater assuntos do cotidiano que estejam direta ou indiretamente relacionados às práticas desportivas. Deste modo, Soares et al. (2009, p. 173), reforça a ideia de que “a educação física deve se desvincular dos rótulos tecnicistas indo além do saber fazer, possibilitando ao indivíduo saber pensar o que fazer, demonstrando assim, que a área tem o que ensinar”.

Nesta circunstância, uma problemática bastante recorrente, refere-se ao procedimento quanto ao atestado médico, onde verificou-se que nas escolas pesquisadas ocorrem ainda algumas dispensas nas aulas, nos achados, constata-se que a maioria faz o uso da dispensa com trabalhos compensativos, em alguns casos somente são dispensados das aulas, sem realizar qualquer atividade compensatória.

Com isso, Nunes (2007), discute as dispensas nas aulas de Educação Física e afirma ser um retrocesso histórico a legalidade que legitima o afastamento dos estudantes das aulas, tendo em vista que o debate acerca dos objetivos da área no contexto escolar tem sido ampliado e aponta outras perspectivas, como o desenvolvimento da cultura corporal como conhecimento e especificidade a ser abordado pelo componente. “A dispensa de alunos das aulas de Educação Física, é um fenômeno preocupante no Brasil. Em geral a discussão desse problema parte de, ou leva a questões legais” (ZONTA, 2000, p. 245).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que diante do contexto apresentado, as aulas de Educação Física no Ensino Médio, ainda possuem um viés totalmente voltado ao esporte, há a presença de outros conteúdos nas aulas, mas na sua grande maioria, o conteúdo do esporte é hegemônico, nesse sentido, encontra-se a necessidade de diversificação de conteúdos, conseqüentemente o espaço físico mais utilizado é a quadra esportiva, limitando a exploração de outros ambientes físicos na escola, além disso, observou-se o desenvolvimento de aulas no contraturno escolar, e ainda, realização de aulas com a separação de gênero.

Posto isto, foi possível constatar que as aulas de Educação Física no Ensino Médio desencadeiam algumas problemáticas, em relação à organização do componente curricular na escola, caracterizadas pela priorização do conteúdo do esporte nas aulas, a questão da estrutura das aulas não apresentarem um padrão, ou seja, serem ofertadas no turno ou no contraturno escolar, como as demais disciplinas na escola, no entanto, o debate ainda persiste, no que se refere a realização de aulas separadas por gênero e de aulas mistas.

Afinal, é necessário incorporar novos saberes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, propiciando aos alunos uma formação integrada, qualificada, de modo, em que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, modificando e reconstruindo o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, K. R.; BAYSDORF, G. C. O Trabalho Docente do Professor de Educação Física em escolas com diferentes fatores socioeconômicos e demográficos: Estratégias e saberes construídos. **Revista Contexto & Educação**, v. 28, n. 91, p. 37-57, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, 2018b. Disponível em < <https://bit.ly/2SDocdR>> Acesso em: 15 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, 2018b. Disponível em < <https://bit.ly/2SDocdR>> Acesso em: 05 out 2020.

Caparrós, F. E, Bracht, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras Ciênc Esporte**, p.21-37, 2007

CORREIA, W. R. **Educação física no ensino médio: questões insólitas**. In: Carreira Filho D, Correia, W. R, organizadores. Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV; v. 1, p. 165-76, 2010.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, v. 17, n. 24, p. 59-80, 2005.

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

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

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

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

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

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Educação**. Busca de escolas, 2020. Disponível em <<https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>> Acesso em: 22 set. 2019.

FARIAS, G. O. et al. Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-22, jan./mar., 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/4310/2912>>. Acesso em: 29 out. 2020.

FARIAS, G. O.; LEMOS, C. A. F.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; FOLLE, A. A Carreira docente em educação física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM, Maringá**, v. 19, n. 1, p. 11-22, 2008.

Freire J, B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2009.

GARIGLIO, J. Â; JUNIOR, Admir Soares Almeida; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GOIS, F. et al. Caracterização dos comportamentos de ensino, contexto de aula e atividade física em dois programas distintos de educação física. **Retos**, v. 38, p. 379-384, 2020.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. D. Processo de desenvolvimento profissional do professor – educação continuada. **PARADOXA: Projetivas Múltiplas em Educação, São Gonçalo**, v. 10, n. 17, p. 45-56, 2004.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão Territorial Brasileira - DTB**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/34Rjcv>> Acesso em: 12 out 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LEMOS, C. A. F. Qualidade de vida na carreira profissional de professores de educação física do magistério público estadual do Rio Grande do Sul. 2007. xx f. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)** – Curso de Educação Física, UFSC, Florianópolis, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pósestruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2008.

MELO, R. Z. de; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, 2007.

MENEZES, R; VERENGUER, R, de C, G. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 3, 2006.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In.: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p. 5-16, 2004.

NUNES, F.S. A Dispensa nas aulas de Educação Física no ensino médio: legalidade e legitimidade, 2007. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.

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

RÖESCH, I. C. C. Resignificando a formação docente: um estudo sobre as histórias de vida dos afro-brasileiros. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, 2, 2003. Florianópolis. Anais, Florianópolis, [s. n], 2003.

SARAIVA, M. do C. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SILVA, F, M; COFFANI, M, C, R, da S. O lugar da Educação Física no Ensino Médio: entre a presença e ausência do aluno. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 11, n. 4, p. 159-178, 2013.

SILVA, M. F. P; DAMAZIO, M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008.

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

Soares, C. Taffarel, C. N. Z; Varjal. E; Castellani Filho, L; Escobar. M, O, Bracht V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; 2009.

VASCONSELLOS, C. D. S., **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo, Libertad Editora, 2011.

ZONTA, A. F. Z.; BETTI, M.; LIZ, L.C. Dispensa das aulas de Educação Física: os motivos de alunas do ensino médio. In: VIII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Anais**. Lisboa. Universidade Técnica de Lisboa, 2000.

5 DISCUSSÃO

No presente capítulo, são destacados os resultados alcançados no transcurso do estudo, articulando-os com conhecimentos científicos encontrados na literatura.

A partir dos resultados do manuscrito 1, verificou-se que as produções científicas quanto à estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio revelam que os conteúdos desenvolvidos nas aulas são predominantemente os esportes coletivos, com ênfase no futebol, voleibol, handebol e basquetebol, ou seja, o esporte como conteúdo hegemônico das aulas, ademais, identificou-se que os espaços físicos demonstram-se inadequados para a realização das aulas, além disso, evidenciaram-se a existência de aulas realizadas no contraturno das demais disciplinas, e ainda, a ocorrência de aulas separadas por gênero, fatores questionáveis na literatura e no âmbito educacional.

Por conseguinte, o manuscrito 2, ao analisar o panorama das aulas de Educação Física das escolas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, indicam características que se assemelham ao primeiro manuscrito, demonstrando que este panorama associa-se à problemáticas acerca das aulas de Educação Física, sendo assim, a partir desse contexto, constatou-se: a presença do esporte como conteúdo predominante, conseqüentemente a quadra esportiva tornando-se o espaço mais utilizado para a realização das aulas, identificou-se que as aulas em geral trabalham-se os diversos conteúdos da cultura corporal de movimento, entretanto, há ocorrência de aulas na perspectiva de clubes esportivos, observou-se diferentes modos de organização da aula no turno e/ou no contraturno escolar, e o desenvolvimento de aulas com turmas mistas e/ou separadas por gênero, questões que permeiam debates educacionais na área.

À vista disso, o maior desafio da Educação Física no Ensino Médio, neste mundo contemporâneo, é a convivência nos ambientes escolares com turmas heterogêneas, quanto aos aspectos antropométricos, físicos, afetivos, cognitivos e motores, distribuídas muitas vezes com turmas numerosas, desta forma, torna-se cada vez mais difícil propiciar uma Educação Física com participação universal, e verifica-se a utilização desenfreada da prática esportiva nos ambientes escolares, supervalorizando o espetáculo através da fala da mídia, o que influi significativamente

no comportamento dos alunos dentro e fora do ambiente escolar (MONTAGNER; RODRIGUES, 2003).

Com isso, Kunz (2003) critica profundamente a Educação Física tradicional, mostrando a importância do estudo do movimento humano na Educação Física Escolar, estimulando a formação de um sujeito capaz de analisar e criticar construtivamente e através deste entendimento possa ser capaz de uma superação, formando um novo patamar teórico. Corroborando, Daolio (2004), realça a importância do movimento humano que a disciplina traz consigo, pois cada movimento tem seu significado dentro do contexto histórico-cultural inserido, o qual na Educação Física, encontra-se estruturado nas inúmeras práticas de movimento como os jogos e brincadeiras, a dança, as lutas, a ginástica e os esportes, e estes devem estar contemplados no espaço escolar.

Acerca da discussão das questões epistemológicas da Educação Física escolar no Ensino Médio, trazemos à luz desta discussão a questão da identidade, nas possíveis consequências favoráveis de uma análise da identidade epistemológica da área e seus efeitos sobre as configurações curriculares dos programas de Educação Física no Ensino Médio, trazendo, desta forma, impactos expressivos sobre a caracterização da área, o que por sua vez, favoreceria uma melhor consistência no processo de sistematização das intenções educativas (DIAS; E CORREIA, 2013).

DARIDO et al. (2001), afirmam, que há uma falta de tradição da área da Educação Física no encaminhamento dos conteúdos em uma dimensão conceitual, observa-se muito o trabalho da dimensão procedimental dos conteúdos.

Fensterseifer (2009) propõe que a Educação Física desenvolva novas possibilidades de esforços comunicativos. Primeiro, segundo ele, deve-se levar em consideração o caráter histórico-cultural dos conhecimentos. É necessário apontar que há mais de um caminho para se enxergar a realidade.

Para Barbosa (2005), nos últimos anos tem-se levantado um questionamento em torno do papel da educação física dentro da escola, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica, que valoriza os desportos em detrimento da formação global. Já se percebe uma intencionalidade de mudança na educação física escolar, mas para que a área se posicione como produtora de conhecimento, dois pontos devem ser observados: “não pode ser

dogmática acreditando que tudo pode, nem cética, levando a educação física à imobilidade” (p. 110).

Diante desse panorama, o professor é um ser imprescindível nesse processo. No trato com o conhecimento, cabe ao professor a responsabilidade de conectar a ambiência interna, a escola, com a externa, a sociedade, tornando os conteúdos trabalhados na escola elementos significativos na e para a formação do aluno enquanto cidadão que influencia e é influenciado pela realidade concreta na vida em sociedade (GALVÃO, 2002).

De fato, entende-se que, se não houver, da parte do professor, uma ação efetiva, coesa e organizada, não há como melhorar a já fragilizada visão sobre o papel da Educação Física na escola, baseada apenas no “fazer por fazer”, não oportunizando reflexão e entendimento nos alunos sobre suas ações (DARIDO, 2001; TANI; MANOEL, 2004, HINO; REIS; ANEZ, 2007).

Desta forma, a Educação Física na escola deve possibilitar aos alunos um conjunto articulado de saberes da cultura corporal de movimento, inserindo-o em um contexto variado de oportunidades que vá além do esporte, de formas que eles usufruam desses saberes com autonomia e em benefício do seu bem-estar e qualidade de vida (DARIDO, 2004).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Conclusões

No decorrer do estudo, buscou-se analisar a produção científica relativa à estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio brasileiro, bem como, verificar o contexto das aulas de Educação Física na rede estadual do Rio Grande do Sul. Assim, ao finalizar este estudo, foi constatado que:

A realidade das aulas de Educação Física no Ensino Médio brasileiro, demonstra que os conteúdos esportivos predominam nos contextos pesquisados, há a presença significativa de uma abordagem tradicional de ensino na prática pedagógica, ocasionando, nesses ambientes uma grande evasão escolar e o

desinteresse por parte dos alunos pelas aulas. No entanto, no contexto dos Institutos Federais, as aulas no Ensino Médio mostraram-se significativas, configurando-se em abordagens críticas de ensino dos diversos conteúdos da cultura corporal de movimento.

Sendo assim, ao analisar o panorama das aulas de Educação Física no Rio Grande do Sul, evidenciou-se que os conteúdos desenvolvidos possuem um viés esportivo, desta forma, a quadra esportiva é o espaço físico mais explorado nas aulas, prevalecendo a organização de aulas no turno de aula e com turmas mistas, porém, há a ocorrência de aulas no contraturno escolar e aulas separadas por gênero.

Em síntese, buscou-se refletir sobre a estrutura das aulas de Educação Física no Ensino Médio e analisar os diversos contextos em que professores e gestores estão inseridos, para assim melhor compreendê-las. Desta forma, percebeu-se a existência de problemáticas que causam debates no ambiente educacional, referente à disciplina na escola, necessitando assim, a reflexão de professores e alunos envolvidos nesse processo.

Visto que, as características das aulas de Educação Física no Ensino Médio, demonstram a inconsistência da disciplina na escola, colaborando para uma falta de entendimento e concretização do verdadeiro papel que nela deveria estar evidenciado.

Nesse sentido, espera-se mais estudos relacionados à temática, de forma que compreendam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física no Ensino Médio, e estes sirvam de auxílio e suporte aos professores, a fim de contribuir na reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica, e de maneira significativa modificar o contexto em que estão inseridos.

6.2 Perspectivas

Perante aos achados deste estudo e de alguns dados já coletados quanto ao contexto das aulas de Educação Física no Ensino Médio, vislumbra-se prosseguir na formação acadêmica, a nível de Doutorado, partindo desses resultados, que servirão

de base para o desenvolvimento de intervenções no contexto escolar, no intuito de propiciar aos professores de Educação Física, novas vivências e a partir desse aprendizado atingir a reflexão de conceitos e práticas pedagógicas, destacando a necessidade de abordagens mais eficazes, discutindo diferentes possibilidades de ensino, que possam servir de ferramenta de auxílio para criação de um ambiente mais significativo e motivador a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, pretende-se propor ações, através de intervenções pedagógicas referente à formação de professores, contribuindo para a reflexão crítica dos professores, melhorando e/ou modificando sua prática pedagógica, com o desenvolvimento de conversas reflexivas, ciclos de estudos, elaboração e desenvolvimento de projetos/propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, C. L. A. **Educação física e filosofia: a relação necessária**. Petrópolis: Vozes; 2005.

BARBOSA, C. L. A. **Educação física escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BETTI, M. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2a. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, nov. 1971.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Secadi/Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CELANTE, A. R. Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no Ensino Médio. 174 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Física)** – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CONNOLLY. Kevin, Desenvolvimento Motor: Passado, Presente e Futuro. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, 2000.

Daólio, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados; 2004.

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

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

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DARIDO, S.C.; BETTI, I.; RAMOS, G.N.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; SILVA, E.V.M.; RODRIGUES, L.H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. Educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica dos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 277- 287, 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCCVERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Educação**. Busca de escolas, 2020. Disponível em <<https://educacao.rs.gov.br/busca-de-escolas>> Acesso em: 22 set. 2019.

FARIA, B. A; MACHADO, T. S; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**. Rio Claro, v.18, n.1, p.120-129, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p.203-214, 2009. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/258/367>> Acesso em: 8 nov. 2020.

FERREIRA, J. C; PATINO, C. M. **What does the p value really mean?** **J Bras Pneumol**, 2016.

FREIRE, J. B. S. **Educação Física de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1992.

GALLAHUE D.L; DONNELLY F.C. **Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte 4ª ed. 2008.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, mar. 2002.

GAMA, Z. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC): justificando – Carta Capital**. 2018. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacionalcurricular-comum-bncc/> Acesso em: 8 nov. 2020.

GHIRALDELLI, J. P. **Educação Física Progressista**. vol.10. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOIS, J; LOVISOLO, H, R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Lisboa, v.5, n.3, p.322-328, 2005.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, v. 20, n.

1, 395-411, 2014.

GUEDES, D. P. e GUEDES, J.E.R.P. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição**, Londrina, Midiograf, 1996.

GUERIERO, D. J.; ARAÚJO, P. F. A. Educação física escolar ou esportivização escolar? **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 10 - N° 78 - Noviembre de 2004.

HINO, A. A. F.; REIS, R. S.; ANEZ, C. R. R. Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino médio da rede pública. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, Londrina, v. 12, n. 3, p. 21-30, set./dez. 2007.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da Educação Física Escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 1, 173-186, 2016. KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7.ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

LINHALES, M. **A escola, o esporte e a "energização do caráter": projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)**. 266f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LORENZ, C.; TIBEAU, C. Educação física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 9, n. 66, nov., 2003. Disponível em . Acesso 10 jul. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. M. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MATOS, N. et al. Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática. **Motrivência**, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016.

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

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente": novas contradições e desafios do século XXI**. MEDINA, João Paulo Subirá; HUNGARO, Edson Marcelo; ANJOS, Rogério dos; BRACHT, Valter (Colaboradores). 25. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2010.

MONTAGNER, P. C.; RODRIGUES, E. F. **Esporte-Espectáculo e Sociedade: Estudos**

Preliminares sobre sua Influência no Âmbito Escolar. Conexões – **Revista da Faculdade de Educação Física – UNICAMP**. Campinas-SP, v.1, n.1, 2003.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Aptidão Física & Saúde**. Florianópolis/SC: Material Didático, 1997.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NOGUEIRA, M. S.; RODRIGUES, A. M. S. Meninos, meninas ou todo mundo junto? A questão do gênero nas aulas de educação física nas escolas da região sudeste da rede Pública municipal de Teresina. In: **III Encontro de Educação Física e Áreas Afins**. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (NEPEF) / Departamento de Educação Física / UFPI, ANAIS. Teresina, p.1-6, out. 2008.

PEREIRA, R. S; MOREIRA, E. C. A Participação dos Alunos do Ensino Médio em Aulas de Educação Física: Algumas Considerações. **Revista da Educação Física/uem, Maringá**. v. 16, n. 2, p.121-127, 02 set. 2005.

RAMOS, M. N. É possível uma Pedagogia das Competência contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, **Educação e Saúde**, v.1, n. 1, Rio de Janeiro, pp. 93-114, março de 2003.

SILVA FILHO, A. S. da. As escolhas de adolescentes em aulas de educação física no ensino médio. 2010. **Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano)** Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, M. F. P; DAMAZIO, M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, G.; MANOEL, EJ. **Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar**. In: GAYA, A; MARQUES, A; TANI, G. Desporto para Crianças e Jovens: Razões e Finalidades. Porto Alegre: Editora UFRGS, p. 113-122, 2004.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionário para os gestores escolares

Prezado(a) gestor (a), com o objetivo de compreender como se estrutura a educação física na sua escola, gostaríamos que respondesse as questões abaixo. Qualquer dúvida, favor entrar em contato com um dos pesquisadores.

1) Como as aulas de Educação Física são desenvolvidas na sua escola?

() No mesmo turno de aula das demais disciplinas curriculares dos alunos.

() No contraturno de aula das demais disciplinas curriculares dos alunos.

2) Como acontecem as aulas de Educação Física na sua escola?

() Clubes específicos por modalidade esportiva.

Quais? _____

() Organização das aulas em que são trabalhados vários conteúdos da Educação Física, sem divisão por esportes específicos ou outra forma de organização.

() Outra forma de organização. Qual?

2.1 As aulas de Educação Física acontecem nos espaços físicos dentro da escola ou há outras possibilidades de espaços fora da escola para a prática? Quais são esses espaços?

3) Qual a formação da turma nas aulas de Educação Física? (marque a resposta e justifique a escolha de organização)

() Separada por sexo

() Turmas mistas (meninos e meninas juntos)

() Ambas as formações (separado por sexo e mistas)

3.1 Por que a escola optou por essa forma de organização?

4) Como é a participação dos professores de Educação Física nas reuniões pedagógicas da escola?

- Sempre participam
- Na maioria das vezes participam
- Às vezes participam
- Nunca participam

5) Qual o número de aulas de Educação Física por turma na sua escola?

6) Como a escola procede com aqueles alunos que possuem atestado médico?

- São dispensados das aulas de Educação Física;
 - São dispensados somente da parte prática das aulas, mas participam da parte teórica;
 - Outras maneiras. Qual(is)?
-

Apêndice II - Questionário para os professores de Educação Física

Prezado(a) professor (a), com o objetivo de compreender como se estrutura a educação física na sua escola, gostaríamos que respondesse as questões abaixo. Qualquer dúvida, favor entrar em contato com um dos pesquisadores.

Bloco perfil profissional:

1) Qual a sua idade?

2) Qual o seu sexo?

() Masculino () Feminino

3) Qual a sua formação?

(Pode marcar mais de uma opção, caso tenha mais de uma formação)

() Curso(s) superior(es) em: _____

() Especialização em: _____

() Mestrado em: _____

() Doutorado em: _____

3.1 Qual foi o ano que concluiu a graduação?

4) Quantos anos de docência no ensino médio você tem?

5) Qual a sua carga horária total semanal de trabalho?

6) Qual a sua carga horária destinada ao ensino médio?

7) Para qual(is) turmas você ministra as aulas de Educação Física no ensino médio?

8) Em quantas escolas você trabalha? Você trabalha em outros locais, além da escola?

Bloco sobre a estruturação da Educação Física

1) Como as aulas de Educação Física são desenvolvidas na sua escola?

() No mesmo turno de aula das demais disciplinas curriculares dos alunos.

() No contraturno de aula das demais disciplinas curriculares dos alunos.

2) Como acontecem as aulas de Educação Física na sua escola?

() Clubes específicos por modalidade esportiva.

Quais? _____

() Organização das aulas em que são trabalhados vários conteúdos da Educação Física, sem divisão por esportes específicos ou outra forma de organização.

() Outra forma de organização. Qual? _____

3) Qual a formação da turma nas aulas de Educação Física?

(marque a resposta e justifique a escolha de organização)

() Separada por sexo.

() Turmas mistas (meninos e meninas juntos).

() Ambas as formações (separado por sexo e mistas)

3.1) Porque a escola ou você optaram por essa forma de organização?

4) Em relação às aulas de Educação Física no ensino médio, como acontece a participação das turmas?

() Uma turma somente por aula.

() Várias turmas juntas por aula.

() Ambas as formações.

5) Quem organiza os horários da Educação Física?

() Você

() Supervisora ou gestora da escola

() Outra pessoa. Qual? _____

6) Qual o número de aulas semanais de Educação Física por turma? E qual a duração de cada aula?

7) Como você procede com aqueles alunos que possuem atestado médico ou são dispensados da Educação Física?

() São dispensados totalmente das aulas.

() São dispensados somente da parte prática e participam da parte teórica.

() Outras maneiras. Qual(is)? _____

8) Quais os principais conteúdos que você desenvolve nas suas aulas de Educação Física?

9) Descreva qual a estrutura física que você tem a disposição para as aulas de Educação Física.
