

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO  
NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL:  
realidades e possibilidades**

**José Eduardo Nunes de Vargas**

Pelotas, 2009

**José Eduardo Nunes de Vargas**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO  
NA REGIÃO SUL DO RIO GRANDE DO SUL:  
realidades e possibilidades**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: Dr. Flávio Medeiros Pereira

Pelotas, 2009

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira (orientador)

Prof. Dr. Hugo Norberto Krug

Profa. Dra. Mariângela da Rosa Afonso

Prof. Dr José Francisco Gomes Schild

## DEDICATÓRIA

- A Cláudia por seu estímulo e compreensão em relação aos momentos dedicados a concretização desta realidade;
- A Tchandra estrela que brilha forte e ilumina os passos em direção a maturidade;
- A Dorotéa e Jaime porto seguro perpetuado pela dedicação e presteza.

## **AGRADECIMENTOS**

- Aos professores, sujeitos deste trabalho, por sua disponibilidade e atenção proporcionadas ao realizarem-se as entrevistas;
- Ao orientador deste estudo, Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira, por sua dedicação para a realização de um trabalho original e por sua compreensão em relação às dificuldades e limitações pessoais e profissionais do Autor;
- Aos membros da Banca Prof. Dr. Hugo Norberto Krug, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariângela da Rosa Afonso, Prof. Dr. José Francisco Gomes Schild, profissionais comprometidos com a EF, exemplos de seriedade e competência em suas áreas de atuação;
- As Direções das escolas, locais de trabalho, que entenderam a significância deste momento e colaboraram, facilitando horários e reduzindo tempo laboral, viabilizando, desta forma, a concretização do Mestrado.

## RESUMO

VARGAS, José Eduardo Nunes de Vargas. **Educação Física no ensino médio noturno da Região Sul do Rio Grande do Sul: realidade e possibilidades**. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo teve como objetivo analisar a realidade da Educação Física (EF) no Ensino Médio noturno (EMN) da Região Sul do RS, projetando como seus fundamentos pedagógicos deveriam ser constituídos, segundo a visão de seus professores. Para se estudar o entorno do contexto educacional da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e contribuir com mudanças na sua zona de influência se delimitou a pesquisa às escolas situadas nas 12 cidades vinculadas a sua região de abrangência: Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, Piratini, São Lourenço do Sul e Turuçu. De cunho qualitativo o estudo se utilizou de entrevista semi-estruturada, aplicado-a junto a quatorze docentes da rede pública estadual de ensino, vinculados ao EMN, com formação específica em EF. Foram descritos como se encontravam os fundamentos pedagógicos, delimitados por planejamento, objetivos, competências e habilidades, conteúdos, procedimentos de ensino, avaliação, materiais e instalações. Delineou-se aqueles que estavam sendo ministrados (EF real) pelos professores, conjuntamente à suas projeções a cerca do ideário pedagógico (EF ideal). Pode-se verificar que a EF real se utiliza de conteúdos desportivo-recreativos, caracterizando-se pela precariedade de materiais e de instalações, possuindo objetivos e estilos de ensino que privilegiam a participação do aluno como fim, em detrimento a conteúdos salutaros ou de enriquecimento da cultura corporal discente. O desenvolvimento de competências e habilidades não acontece de forma consciente, em virtude do desconhecimento docente. Já Idealmente seriam necessárias melhores instalações, tanto esportivas, quanto ginásticas, junto a oferta de material necessário a prática da EF. Finalmente ao docente deveriam ser oportunizadas melhores condições materiais e instalativas, junto ao estímulo a formação continuada. Questiona-se ainda a Legislação que torna a EF facultativa para maioria do alunado, privando-o de conhecimentos teóricos e práticos a cerca da qualidade de vida. Portanto, tendo em vista as necessidades físico-educativas, compensatórias às diversas atividades laborais discentes, urge um repensar sobre a função da EF para o EMN.

Palavras-chave: Ensino médio; ensino noturno; educação física escolar.

## ABSTRACT

VARGAS, José Eduardo Nunes de Vargas. Physical Education in nocturnal secondary school of south of Rio Grande do Sul: **reality and possibilities**. 2009. 108f. Dissertation of (Master) – Program of Post-Graduation in Physical Education. University Federal of Pelotas, Pelotas.

This study has as objective analyze the reality from Physical Education (PE) in the nocturnal secondary school (NSS) of south of Rio Grande do Sul, projecting as your fundamental of pedagogics. Must be formed, according to the vision of your teachers. For to study the around from educational context from University Federal of Pelotas (UFPel) and contribute with changes in your influence zone, delimited the research to schools situated in twelve cities entailmented to your region of range: Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, Piratini, São Lourenço do Sul and Turuçu. Of quality the study to utilized of interview semi-structured, to applied joined to fourteen teachers from public school state of teach, entailmented to nocturnal secondary school, with specific formation in PE. Were descriptived how meeting the pedagogic justification delimited for projection, objective, competence and abilities, subjects, proceeding to text, evaluation, materials end installations. Line whose that were ministrated (PE real) for teachers, together to your projections around to pedagogic ideal (PE ideal). Can verily with the real PE utilize from contents from sports and recreational, characterization for precarious from material and installations, have objective and stiles of teach who privilege the participation of pupil about the end, in detriment of important content or of full rich body culture. The developed of competence an abilities do not happen with conscience form, in virtue from unknown from teachers. But will be necessary better installations, about sports and gymnastic together the offering from necessary material for practical of PE. At least for teachers must be opportunity best materials and installations conditions, near from stimulus in a continued formation. Questions to legislation who make the PE facilitate for the majority of pupils and do not have theorist. Knowledge and practicals around of life's quality. But to the necessary educational-physicals, compensate to diverse labor activities from pupils, it's very important from retching about the function of PE for secondary school.

Key words: Secondary school. Nocturnal teaching. Physical school education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

Ensino Médio	EM
Alongamento	Alg
Aquecimento	Aqc
Auto-avaliação	AAv
Bambolê	Bbl
Basquetebol	Bqt
Bola	Bl
Bola de Ping pong	BPp
Colchão para salto em altura	Cco
Colchonete	Cch
Cone	Cn
Conselho Federal de Educação Física	CONFED
Corda	Cr
Cronômetro	Crn
Damas	Da
Dança	Dan
Distrito Geo-educacional 36	DGE-36
Divisão de equipes	Div
Doenças sexualmente transmissíveis	DST
Dominó	Dm
Dúvidas diversas surgidas no decorrer das aulas	Duv
Educação Física	EF
Educação Física Escolar	EFE
Ensino Médio Noturno	EMN
Escola Superior de Educação Física	ESEF
Estação para musculação	Msc
Exercícios respiratórios	ERp



Frequência às aulas	Fqc
Fundamentos	Fud
Futebol de Campo	Fut
Futsal	Fsl
Ginásio coberto poliesportivo	Gin
Ginástica	Gin
Halteres	Hlt
Handebol	Hdb
Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais	INEP
Interesse	Int
Jogo de Botão	Bt
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Mesa de Ping pong	MPp
Mesa de Snooker	Snk
Nutrição	Ntr
Objetivos	Obj
Organização	Org
Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura	UNESCO
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Participação	Ptp
Performance	Pfc
Ping pong	Ppg
Piscina	Psc
Pista de atletismo	PAt
Prova	Prv
Quadra coberta com iluminação	QCI
Quadra coberta sem iluminação	QCS
Quadra de areia com iluminação	QAI
Quadra de areia sem iluminação	QAS
Quadra poliesportiva iluminada	QPI
Quadra poliesportiva sem iluminação	QPS
Qualidade de vida	QV

Raquete de Ping pong	RPp
Rede	Rd
Regras	Rgr
Relação com os colegas	RA/A
Relaxamento	Rlx
Roupa adequada	Rpa
Sala de ginástica	SGn
Sala de jogos	SJg
Saúde	Sd
Tabuleiro	Tbl
Tornozeleira	Tnz
Trabalhos teóricos	Trb
Universidade Federal de Pelotas	UFPeI
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Voleibol	Vlb
Xadrez	Xdz

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Caracterização dos professores	39
Figura 2	Objetivos	40
Figura 3	Competências e habilidades	42
Figura 4	Planejamento de ensino	44
Figura 5	Conteúdos teóricos	47
Figura 6	Conteúdos práticos	49
Figura 7	Procedimentos de ensino	50
Figura 8	Divisão das aulas	52
Figura 9	Direcionamento das aulas	53
Figura 10	Avaliação	54
Figura 11	Avaliação em porcentagem	56
Figura 12	Instalações	56
Figura 13	Recursos materiais	58
Figura 14	Objetivos ideais	61
Figura 15	Competências e habilidades ideais	62
Figura 16	Sujeitos do planejamento ideal	63
Figura 17	Período do planejamento ideal	65
Figura 18	Conteúdos ideais	66
Figura 19	Procedimentos ideais de ensino	68
Figura 20	Divisão ideal das aulas	69
Figura 21	Procedimentos avaliativos ideais	71
Figura 22	Instalações ideais	73
Figura 23	Recursos materiais ideais	75

## SUMÁRIO

	Banca examinadora	
	Dedicatória	
	Agradecimentos	
	Resumo	
	Abstract	
	Lista de figuras	
	Lista de abreviaturas	
1	Introdução	01
1.1	Apresentação	01
1.2	O problema de pesquisa	02
1.3	Objetivos	04
1.3.1	Objetivo geral	04
1.3.2	Objetivos específicos	04
1.4	A realidade esperada	05
1.5	Justificativa	06
1.6	Terminologia utilizada	08
2	Revisão de literatura	10
2.1	Educação escolar	10
2.2	O Ensino Médio noturno	13
2.3	A Educação Física escolar	16
2.4	Os fundamentos pedagógicos	21
3	Metodologia	35
4	A Educação Física real	38

4.1	Os professores	38
4.2	Objetivos	40
4.3	Competências e habilidades	42
4.4	Planejamento	43
4.5	Conteúdos	46
4.6	Procedimentos de ensino	50
4.7	Divisão das aulas	51
4.8	Processos avaliativos	53
4.9	Instalações	55
4.10	Recursos materiais	57
5	Educação Física ideal	59
5.1	Objetivos ideais	59
5.2	Competências e habilidades ideais	61
5.3	Planejamento ideal	62
5.4	Conteúdos ideais	65
5.5	Procedimentos ideais de ensino	67
5.6	Divisão ideal das aulas	68
5.7	Processos avaliativos ideais	69
5.8	Instalações ideais	71
5.9	Materiais ideais	73
6	Discussões	76
6.1	Os objetivos, o planejamento e o desenvolvimento de competências	76
6.2	Os conteúdos, o ensino e a avaliação	80
6.3	As instalações e os materiais	87
7	Considerações finais	90
	Referências bibliográficas	95
	Anexos	102

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Apresentação

A educação sempre fez parte da formação do autor. Filho de pais professores, desde cedo já conhecia os ideais e as realidades da profissão. Estudando desde o início de sua formação escolar em escola pública, realizou os estudos básicos, de 1ª a 4ª série do ensino Fundamental em escola de zona rural do município de Canguçu/RS, onde os pais eram docentes. Teve passagem por instituição particular, onde estudava por possuir bolsa de estudos, entre 5ª e 8ª séries. Os estudos secundários ocorreram na Escola Técnica Estadual de Canguçu, onde formou-se técnico em Contabilidade.

Após ingressou em Universidade Pública (UFPel) onde se formou após cinco anos de estudos, atuando, durante sua formação em grupos de estudos, na própria instituição, e em pré-estágios que o colocavam em contato direto com a realidade escolar. Após concluir seus estudos acadêmicos, graduou-se em Licenciatura Plena em Educação Física.

No ano seguinte à sua formatura já ingressara no mercado de trabalho como professor de Escola Pública Estadual, inicialmente no Ensino Fundamental, e finalmente no Ensino Médio (EM). Sentindo necessidade de formação continuada, entre o período de 2000 e 2001 concluiu o curso de especialização em Educação Física – EF, pela mesma Faculdade.

Sua atividade docente iniciou no ano seguinte a sua formação, onde ingressou no serviço público Estadual do RS, como professor contratado para atuar com a disciplina de EF. Desde então atuou no Ensino Fundamental e no EM, tanto diurno quanto noturno.

Após aprovação de Legislação que tornava obrigatória a prática da EF no ensino noturno, no ano de 2003, as instituições escolares começaram a se preparar para oferecê-la, sendo que já no ano de 2004, a escola onde o Autor se encontrava lotado, exercendo a docência, assim o fez, colocando-o como professor do EMN. No entanto, apesar da obrigatoriedade, percebera que o ensino noturno era tratado com certo desleixo por parte dos administradores e, em parte, por alguns professores e alunos vinculados ao referido turno de ensino.

Buscando aumentar sua formação, ingressou neste curso de Mestrado, vindo a investigar, então, a situação da EF no EMN, orientado por profissional com amplo conhecimento sobre o EM, e também sobre o ensino noturno, o que colaborou para o envolvimento com esta investigação.

O pesquisador está inserido no Ensino Público Estadual do Rio Grande do Sul, atuando no EMN. Dispõe de considerável experiência docente com o objeto desta investigação, pois o seu trabalho docente está sendo realizado com o EM, o que o faz conhecedor da realidade cotidiana do ensino noturno, levando-o a insatisfação quanto ao descaso com que este turno de ensino é tratado, mais ainda com relação à disciplina de EF, que se encontra em total desleixo no EMN, desvalorizada por parte da administração escolar, com pouca participação discente e total falta de infraestrutura para o trabalho docente.

Partindo de uma realidade totalmente adversa com relação ao trabalho docente o autor se faz alicerçado pelo conhecimento literário, em relação à sua prática pedagógica, visto que, assim como o conhecimento teórico se faz ausente de significado quando se distancia da realidade cotidiana, também a prática pela prática não se justifica. Teoria e prática devem caminhar junto em direção a melhorias educacionais significativas que venham de encontro aos anseios da comunidade escolar, a qual inclui pais, alunos, administração escolar e os principais responsáveis pela qualidade de ensino, os professores.

O autor dispõe de comprovada capacidade e experiência para realizar coleta de dados como as utilizadas nesta pesquisa. Realizou com sucesso, análises documentais e entrevistas, pois desde sua formação universitária sempre esteve envolvido com grupos de pesquisa, apresentação de investigação e publicação de artigos científicos, o que se consolidou quando ingressou no curso de

Especialização em Educação Física Escolar pela UFPel. Desde então, tem realizado trabalho investigativo na área educacional.

## **1.2 O problema de pesquisa**

Esta investigação se desenvolve em torno da área de abrangência da UFPel, denominada Distrito Geo-educacional 36 (DGE-36). Com o intuito de conhecer a distribuição geográfica das Universidades o Ministério da Educação e Cultura fixou as áreas de abrangência de seus respectivos estabelecimentos de Ensino Superior, delimitando os chamados Distritos Geo-educacionais. O DGE-36 abrange a área total de 20.550,50 Km<sup>2</sup>, onde estão localizados doze municípios: Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, Piratini, São Lourenço do Sul e Turuçu (UFPEL, 1999).

A EF inserida no Currículo do Ensino Médio noturno (EMN) das escolas Públicas Estaduais, localizadas nos municípios da Zona Sul do Rio Grande do Sul - RS, apresenta-se como objeto deste estudo. Esta disciplina, considerada obrigatória, constitui-se como algo relativamente novo, pois somente a partir da Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003 (BRASIL, 2003), incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi estabelecida esta obrigatoriedade, embora para a maioria dos alunos matriculados neste nível e turno de ensino a obrigatoriedade assuma caráter facultativo, visto que, ao discente maior de 35 anos de idade, que tenha prole ou que trabalhe mais de seis horas diárias a EF deixa de ser obrigatória.

Deve-se levar em consideração que tipo de atividade na disciplina de EF está sendo oferecida a este aluno a partir da realidade apresentada e descrita pelo professor, pois conforme Cunha (1999), não se pode negar que sem o professor não se faz a escola, sendo de fundamental importância o aprofundamento de estudos sobre ele.

Para Oliveira (2003) o professor se constitui como peça chave do processo educacional, sendo em sua relação com os discentes construído o currículo real, que vai além daquele proposto pelos Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos



Escolares. O ato de ouvir o professor apresenta-se como fundamental para que se possa entender o cotidiano, pois somente quem está diretamente vinculado à prática pode ser capaz de traduzir as necessidades educacionais. Por sua vivência e formação universitária deve expressar a realidade e seus anseios por mudanças. Importa é “dar voz” aqueles que têm reconhecida ligação com a realidade escolar. Os professores são os elementos mais próximos do cotidiano real da EF escolar (EFE). Para Paviani (1988) é fundamental que se discuta como está à educação e qual modelo ideário a mesma deve seguir.

O professor será o sujeito desta pesquisa, entendido como peça fundamental do processo ensinoaprendizagem, com valor inestimável, visto sua formação acadêmica e experiência pedagógica. Apesar disto, cobranças improcedentes, ausência de formação continuada e infraestrutura laboral, junto a baixos salários, o transformam em profissional ausente de medidas políticoadministrativas e investigativas que proporcionem sua valorização.

Pertencente ao cotidiano escolar, o docente, refere-se com precisão em relação aos fundamentos pedagógicos que estão sendo administrados ao planejamento educacional, alicerçado por objetivos delineadores de conteúdos, ministrados com bases procedimentais, avaliadas periodicamente. Para a consecução do ensino devem ser observados os recursos materiais que estão sendo disponibilizados. As competências e habilidades, que devem ser construídas a partir da prática educacional, que necessitam ser investigadas com o intuito de verificar como estão sendo entendidas e trabalhadas no cotidiano escolar.

A partir destas observações, constitui-se como situação problemática analisar qual o perfil real e o ideal da EF, segundo a visão dos professores que atuam com este componente curricular no EMN das Escolas Públicas Estaduais da Zona Sul do Rio Grande do Sul?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo Geral**

- Analisar a realidade da EF no EMN da Região Sul do RS, projetando como seus fundamentos pedagógicos deveriam ser constituídos, segundo a visão de seus professores.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Analisar a realidade da EF no EMN, quanto aos fundamentos pedagógicos: objetivos, competências, planejamentos, conteúdos, procedimentos de ensino, processos avaliativos, instalações e materiais;

- Analisar as projeções da EF no EMN, segundo a concepção dos professores, também com relação aos fundamentos pedagógicos.

## **1.5 Justificativa**

O EMN apresenta-se como alternativa de ensino para aqueles indivíduos que não o podem fazer em turno diurno, quer seja por motivos laborais, pela idade cronológica estar avançada para aquela considerada natural para o Ensino Médio - EM, entre 14 e 17 anos de idade, ou por outro motivo que o leve a optar pelo noturno. No entanto, sua relevância não é levada em consideração nem pelos pesquisadores, pois são escassos os trabalhos sobre o EMN, mais ainda sobre a EF inserida neste nível – mesmo com legislação específica falando da sua obrigatoriedade –, muito menos ainda pelo Poder Público, ainda que ocorra o aumento de matrículas neste turno de ensino.

Embora a Lei nº 10.793 estabeleça, desde o ano de 2003, a obrigatoriedade do oferecimento da EF em toda a educação básica, alterando assim a

facultatividade deste componente curricular nos cursos noturnos, designada pela então Lei 10.328 de dezembro de 2001, seu papel não parece ainda devidamente entendido, mesmo existindo parâmetros oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – que estabelecem orientações ao trabalho docente, conforme novas abordagens e metodologias baseadas em competências básicas. Ainda apresentam-se insuficientes os estudos que tratam desta temática, pois embora todos os argumentos mostrem sua relevância, as investigações ainda se encontram carentes.

A atual legislação, apesar de obrigar o oferecimento da EF em todos os níveis e turnos da Educação Básica, de forma contraditória a exclui da maioria dos alunos matriculados no ensino noturno, quando a torna facultativa ao discente que cumpre jornada de trabalho. A concepção de EF para este turno, portanto, merece destaque nas investigações, no sentido de constatar-se, se sua prática está sendo orientada, pelos docentes para este público e, se assim o fosse, mereceria questionamento, também e, por que não, a legislação que exclui o discente da EF no ensino noturno.

Finalmente esta investigação tem a intenção de dar voz aos professores, por entender-se que estes são o lado “esquecido” da realidade escolar. Estes profissionais com formação universitária e experiência docente podem muito servir de objeto de estudo, mas estes sujeitos, que a prática cotidiana em relação à EF muito difere de outros que somente têm a teoria cotidiana da EF, podem muito contribuir para com o desenvolvimento desta área de estudo, ou da própria disciplina, socializando suas práticas pedagógicas, seus ideários e suas manobras para a superação das dificuldades do cotidiano.

Ouvir os professores também é uma forma de valorizar aqueles que tiram da EF seu sustento, lutando contra inúmeras dificuldades, inicialmente financeiras e, até mesmo de reconhecimento profissional, pois, diferentemente do passado, o professor perdeu muito de seu valor social, de sua importância na formação da cidadania e status social. Dar voz ao professor é ir além de apenas constatar a realidade, mas também, e principalmente, é apontar caminhos para mudanças possíveis e necessárias desta realidade, a partir dos sujeitos que têm experiência docente, ainda que possam existir lacunas teóricas, visto que, no embate entre

teoria e prática vale referir que uma verdade que se afasta da prática perde em sua excelência.

Ir ao encontro da realidade cotidiana, a partir da valorização da experiência docente, se faz necessário e imprescindível quando se almeja detectar as dificuldades pedagógica, assim como já o fazem vários autores, tanto na área educacional (OLIVEIRA, 1991; ABDALA, 1999; GRYNSZPAN, 1999; DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004; MADEIRA, 2005; SANTOS; CAMPOS; ALMEIDA, 2005; GUARINELLO *et al*, 2006; entre outros), quanto na especificidade da EF (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998; DARIDO *et al*, 1999; ALMEIDA, 2002; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2005; SANTOS, 2007; ZAIM DE MELO; FERRAZ, 2007; entre outros)

Em meio a tanta desvalorização docente, onde a violência e o desrespeito anulam a vida profissional docente, possibilitar que o professor exponha sua visão pedagógica também é um momento de valorizar e resgatar suas intenções, particularmente descrevendo como está à situação da EF no nível médio de ensino nos municípios que compõem a Região Sul do RS, como também, propor um ideário para este componente curricular, a partir da análise dos seus métodos de ensino, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades que venham ao encontro dos fins do EM.

## 1.6 Terminologia utilizada

- **Educação Física:** “É um meio de educação social que ocorre através – e para – a prática consciente, processual, metódica de atividades físicas gímnico-desportivas, que valorizam o conhecimento do corpo humano e objetivam o seu desenvolvimento” (PEREIRA, 1988, p. 111).

- **Ensino Noturno:** Caracterizado como aquele ensino desenvolvido exclusivamente no turno da noite, no horário compreendido entre às 19:00 e às 23:00 horas, nas escolas públicas estaduais do RS

- **Ensino Médio:** Etapa final da educação básica, que deve ter duração de três anos. O EM tem como finalidade o aprofundamento de estudos adquiridos em

estudos anteriores, a preparação para o trabalho e cidadania, a formação ética, crítica e intelectual do educando e a formação técnico científica, onde a teoria e a prática devem caminhar juntos no ensino disciplinar (BRASIL, 1996, art. 35).

- **Região Sul do Estado do Rio Grande Sul:** Região composta por 12 municípios – Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedro Osório, Pelotas, Piratini, São Lourenço do Sul e Turuçu – delimitando a área de abrangência da UFPel (UFPEL, 1999).

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Educação escolar

O termo educação está intimamente ligado a educação escolar, no entanto anterior à educação formal aparece a educação familiar, que começa com o nascimento da criança e adquire caráter escolar com o seu ingresso nos bancos escolares, por volta dos seis ou sete anos de idade. Conforme refere a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) em seu artigo 205 a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo buscar o pleno desenvolvimento da pessoa.

Antes de se falar sobre educação é preciso determinar o que se entende pelo termo a partir de seus diversos significados. De forma geral Antunes (2002, p.107) define educação enquanto fenômeno cultural, sendo considerada:

uma ação que as gerações mais velhas exercem sobre as mais novas no sentido de fazer com que as mais novas assumam uma conduta julgada desejável. Todas as ações e influências destinadas a desenvolver e cultivar habilidades mentais, perícias, conhecimentos, atitudes e comportamentos, de tal forma que a personalidade do indivíduo possa se desenvolver o mais extensamente possível e ser de valor positivo para a sociedade onde vive.

Os mecanismos exercem influência inegável sobre os sujeitos em desenvolvimento à medida que os valores e atitudes consideradas desejadas são transmitidos de geração para geração, muitas vezes sem questionar o valor de tais atitudes para as suas vidas ou de seus semelhantes. Quais habilidades mentais, perícias, conhecimentos, atitudes e comportamentos são desejáveis pelas engrenagens sociais? Que condutas as gerações mais velhas desejam que as mais novas assumam? Serão condutas desejadas também pelos seres mais jovens? Parece óbvio que as modificações históricas estão presentes e precisam ser consideradas quando se espera determinados tipos de comportamento se é que se

pode querer que qualquer pessoa adquira uma determinada atitude de acordo com a vontade alheia, pois todos possuem anseios, dúvidas e realidades de maneira diferenciada, de acordo com as formas como vêm e assimilam as vivências.

Embora a educação adquira caráter de normatização, frente à realidade social apresentada, por outro lado, talvez em menor escala, também determina algumas mudanças das normas sociais. Saviani (1997) afirma que a educação como parte de uma realidade social que por si só não tem a pretensão de mudar a realidade social, no entanto, também não está à margem desta, pois mesmo sendo determinado pela estrutura social, não deixa de influenciar esta mesma estrutura. A educação, portanto não possui autonomia absoluta, mas também não é totalmente dependente do modelo social.

A influência que o meio ambiente e o contexto social exercem sobre o indivíduo, pode ser visualizada na organização econômica e política da sociedade, nas relações estabelecidas no ambiente familiar, no trabalho, nas organizações comunitárias e no ambiente sócio-cultural da sociedade – educação não-intencional. Nas relações de ensino tanto escolares, quanto extra-escolares está presente a educação intencional, onde há intencionalidade por parte do educador em transmitir, através de métodos de assimilação ou construção de pensamento, conhecimento, valores e atitudes. A educação extra-escolar pode ser observada em sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação de massa, entre outros. Historicamente, a educação escolar, dotada de uma série de implicações de ensino, como objetivos pedagógicos, sistematização e procedimentos didáticos, desenvolve-se predominantemente em instituições de ensino. Estas instituições, segundo Paviani, (1988), devem atender as mudanças decorrentes da época em que se inserem, definindo objetivos que acolham as necessidades dos grupos e das comunidades.

Conforme afirma Freire (1996, p. 110-111) “dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”. Portanto, seria um erro determinar a educação tanto como simples mantenedora da ideologia dominante, como também como apenas questionadora dos valores sociais.

De forma dialética a educação, para Libâneo (1994), dotada de uma série de implicações de ensino, como objetivos pedagógicos, sistematização e procedimentos didáticos, pode ser observada em escolas ou outras organizações de

ensino. No ambiente escolar, a educação adquire definições, princípios e objetivos diversos a partir do nível de ensino em questão.

Neste sentido, os PCN (1999), baseados na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), apontam quatro eixos que devem nortear a educação contemporânea. O primeiro eixo norteador diz que a educação deve levar o discente a *aprender a conhecer*, onde o domínio dos próprios instrumentos de aprendizagem deve ser estimulado como forma de compreender o mundo e suas exigências para o desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais, tendo o prazer de conhecer e de descobrir, como mola propulsora para uma educação permanente que deve continuar ao longo da vida. O *aprender a fazer* proporciona o desenvolvimento de habilidades que colocam o indivíduo em condições de melhor orientar-se perante as diversas situações que o cotidiano o coloca, pois a aplicação da teoria na prática e a interligação da ciência com a tecnologia e o social são fundamentais na atual estrutura social. A terceira premissa trata de *aprender a viver*, pois se sabe que ninguém vive isolado e, nesta sociedade coletiva deve-se aprender a viver junto com o outro, conhecendo-o e percebendo tanto as características individuais quanto coletivas no sentido de facilitar o desenvolvimento de projetos comuns e de resolução de conflitos que são inevitáveis no convívio social. Por último a educação necessita estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, onde o educando seja estimulado a *aprender a ser* sujeito de sua própria história, elaborando pensamento autônomos e críticos frente as circunstâncias da vida, construindo seus próprios conceitos de valores, agindo com liberdade a partir do desenvolvimento de seus próprios talentos, com liberdade de pensamento, sentimento e imaginação.

Para compreender a abrangência que a educação adquire no Brasil basta referir os dados quantitativos sobre o número de crianças e jovens matriculados na rede de ensino nacional, onde, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP (2006), o total de matrículas chega a 55.942.047, destas a rede pública absorve 48.595.844, maioria absoluta de matrículas, inseridas em 168.436 instituições de ensino público. O Estado então, conforme determina a LDB em seu artigo 4º, cumpre seu papel enquanto responsável pelo oferecimento da educação escolar pública (BRASIL, 1996). Os estudantes matriculados na educação pública estão divididos entre Educação Básica e Educação Superior, a primeira compreende



a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o EM, já a outra engloba o ensino universitário.

## **2.2 O Ensino Médio noturno**

A educação escolar, considerada obrigatória, compreende o Ensino Fundamental e o EM. O Ensino Fundamental está constituído em nove anos de escolaridade, já o EM, objeto desta investigação, deverá ser ministrado em três anos e terá como finalidades, segundo LDB (BRASIL, 1996, art 35)

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

O EM, aceito anteriormente como etapa final da educação, hoje é visto como nível intermediário entre a formação básica e o ensino superior, onde tanto a preparação para as exigências do mercado de trabalho quanto o desenvolvimento do educando enquanto ser humano devem ser consideradas quando da elaboração dos currículos deste nível de ensino.

As disciplinas curriculares devem proporcionar o conhecimento técnico das atividades de produção relacionando os seus conteúdos teóricos com atividades práticas. No entanto esta formação específica não deve ser colocada como principal delineador da educação, pois segundo os PCN (1999), relativos ao EM, as capacidades de pesquisa e procura de informações, analisando e selecionando o conhecimento descoberto, devem ser levadas em consideração, buscando uma formação geral para estimular o desenvolvimento da capacidade de aprender, criar e formular hipóteses, em oposição a atividade de memorização, ainda hoje presente em várias atividades escolares.

O EM não pode deixar de estar atento ao mercado de trabalho e as suas constantes mudanças e exigências, sem relevar o contexto social onde o estudante está inserido, incentivando sua participação cidadã, o que pode ser observado na LDB (BRASIL, 1996, art. 1º, parágrafo 2º) quando coloca que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. No entanto as exigências colocadas pelo mercado de trabalho não devem ser confundidas com aquelas que dizem de um trabalhador obediente e disciplinado, adaptado, sem questionamento, ao contexto laboral. O atual contexto profissional deixa claro que o trabalhador necessita de competências e habilidades que muito se aproximam daquelas colocadas como essenciais para o desenvolvimento humano. Competência pode ser definida por Perrenoud (2000, p. 15) como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Quando se faz referência às competências, segundo PCN (1999, p.24) se está falando:

da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

A escola apresenta-se como local de fundamental importância para o desenvolvimento destas competências, pois fará com que o aluno continue aprendendo mesmo após o final de sua escolarização e utilize este conhecimento para melhorar sua qualidade de vida. As capacidades que devem ser desenvolvidas na escola podem ser agrupadas em cinco áreas de desenvolvimento: cognitivas que se relacionam ao conhecimento; motoras, referidas ao desenvolvimento do corpo enquanto ferramenta de comunicação e de interação com o entorno; emocional, sobre o afeto do aluno; relação interpessoal, ou seja, o relacionamento com os pares; inserção e atuação social, capacidade de interagir em todas as instâncias sociais e se sentir co-responsável pelos problemas, de maneira local e global (COLL; MARTIN, 2004).

A abrangência do EM, inserido no contexto educacional nacional e regional, pode ser observada segundo dados estatísticos quantitativos fornecidos pelo INEP (2006) onde 8.906.820 estudantes estão inseridos no nível médio de ensino e, destes, 3.816.510 fazem parte do contexto do turno noturno. O EM público nacional

participa desta fatia com 7.838.086 discentes matriculados em 17.072 escolas, atendidos por 403.722 professores. O Rio Grande do Sul apresenta 408.612 alunos inseridos no EM em escolas públicas, divididos entre os sistemas federal (5.113), municipal (6.684) e estadual (396.815), este responsável pela maior fatia de matrículas.

O EM adquire relevância inquestionável, colocado como etapa final de uma educação considerada básica e obrigatória para todos os cidadãos. No entanto observamos que os estudantes atualmente matriculados neste nível somam uma parcela bastante pequena, pois com um universo de mais de cinquenta e seis milhões, apenas oito milhões compõem o EM, ou seja, em torno de 16% do alunado da Educação Básica, embora tenha havido um crescimento significativo no número de matrículas. Conforme os PCN (1999), de 1985 a 1994 o incremento havia sido, na média, mais de 100%, o que se apresenta bastante relevante tendo em vista o aumento de matrículas no Ensino Fundamental, em torno de 30%. O aumento mais considerável tem sido observado no turno noturno, que corresponde a cerca de 68% do acréscimo total, observado neste período. Portanto o EM ministrado no noturno merece destaque devido ao grande aumento no seu número de matrículas.

No entanto questiona-se se este turno possui relevância também pelos agentes administradores, pois apesar da procura cada vez maior por este turno de ensino Gonçalves, Passos e Passos (2005) referem como ausente de medidas que definitivamente tenham como prioridade a melhoria na qualidade educacional. Para Oliveira e Lisboa (2000) o ensino noturno nunca chegou a despertar grande interesse por parte dos governantes, visto que os próprios professores, assim como os administradores escolares e os discentes o vêem como um terceiro turno de trabalho, como algo excedente e por isso também com qualidade deficitária.

O alunado presente neste contexto, na sua maioria, aparece oriundo de classes trabalhadoras que procuram os bancos escolares para terem melhores chances no mercado de trabalho extremamente competitivo e excludente. Mesmo ocorrendo um aumento considerável no nível de matrículas se compara uma década, em contrapartida observa-se um alto índice de evasão escolar e de repetência. Fazendo referência a realidade do aluno pertencente ao ensino noturno, Gonçalves, Passos e Passos (2005, p. 346) colocam:

De um modo geral, o cotidiano do ensino noturno apresenta uma característica singular, pois recebe um alunado esgotado, que na sua grande maioria, chega à escola após uma jornada de trabalho. Um alunado que já chega reprovado pelo cansaço, que se evade e desiste da escola, porque o que aprende na sala de aula pouco tem a ver com o mundo do trabalho.

Nota-se preocupação com a adequação dos conteúdos a realidade do aluno/trabalhador, que após várias horas de atividade laboral ainda vem para os bancos escolares por mais quatro horas, muitas vezes ficando alheio a maioria dos conteúdos pertencentes as disciplinas curriculares, pois estas não relacionam seus conteúdos com as atividades laborais pertencentes ao cotidiano destes jovens. Talvez este seja um dado interessante quando se quer falar sobre evasão e repetência no ensino noturno. Especificamente discorrendo sobre o EMN, conforme os PCN (1999), trata-se de adultos ou jovens adultos já inseridos no mercado de trabalho que, aspirando uma melhoria salarial e social, se inserem nos bancos escolares, pois precisam assimilar e utilizar novos recursos tecnológicos que crescem e se desenvolvem em escala extremamente acelerada.

O currículo, definido por Antunes (2002) como sendo todas as atividades desenvolvidas na escola, não pode ficar ausente desta realidade apenas reproduzindo conteúdos de livros didáticos que nem sempre estão de acordo com as características do ensino. Esta defasagem permeia todas as disciplinas curriculares e a EFE, inserida neste contexto, adquire extrema relevância a medida que trabalha com o corpo destes discentes que chegam cansados, com índices de estresse bastante elevados devido a sua carga de trabalho ou ainda com exigências relacionais que perpassam a simples execução de atividades individualizadas, vindo a se inserir em um ambiente onde cada vez mais a disponibilidade para o trabalho em grupo se faz presente.

### **2.3 A Educação Física escolar**

A educação deve abordar o conhecimento de acordo com suas múltiplas referências, históricas, filosóficas e culturais. A EF, enquanto componente curricular, não pode ficar alheia a todos esses conhecimentos, prezando, no entanto, o seu diferencial enquanto prática corporal. Neste sentido a educação adquire caráter

totalitário, onde o ser humano é visto de forma dualista, pois, ao mesmo tempo em que possui peculiaridades individuais, é, também, atravessado por um conjunto de relações estabelecidas com os outros seres, que estão inseridos em um contexto sócio-histórico. Este mesmo caráter por vezes antagônico, de ser uno e holístico, deve também estar presente na EFE, que é vista por Pereira (1997, p.31), segundo cinco destaques:

1. A Educação como meio de educação social, como mediação para a atividade do homem em sociedade;
2. A Educação social ocorrendo a partir da exercitação motora, ginástica e esportiva, pela ação prática, forma humana de desenvolvimento físico;
3. Esse desenvolvimento físico decorre paralelamente de conhecimento sobre os efeitos da exercitação motora, como um dos conhecimentos de cunho anátomo-fisiológicos;
4. Realização sob o enfoque pedagógico, educativo, como processo didático, reflexivo, objetivando a fazer parte do todo educativo;
5. A Educação Física visa o homem na sua totalidade.

Com a visão de que a EF tem a função de trabalhar aspectos físico-motores, com vistas a um processo maior de desenvolvimento do indivíduo Januário (1995, p. 206) assim a define:

Entendemos a Educação Física como um campo profissional e acadêmico que integra os saberes relativos à intervenção sobre os percursos e processos de formação estreitamente ligados ao desenvolvimento físico e motor, tendo repercussões e efeitos educativos na totalidade do ser humano, numa filosofia de formação permanente.

Em se tratando da EFE, o Conselho Federal de Educação Física coloca-a como instrumento que deve levar os alunos a vivência do movimento de forma reflexiva e significativa para melhora da sua qualidade de vida. Deve possibilitar a vivência e assimilação de valores, utilizando-se dos esportes, jogos, dança e ginástica para estimular a criatividade e a cooperação de forma lúdica, para levar ao hábito da prática de exercício físico. Contribui, então, para o desenvolvimento de um estilo de vida ativo e saudável, junto ao pleno desenvolvimento da cidadania (CONFED, 2007).

No que alude a EF vinculada ao EM reporta-se a Pereira (1999, 2000, 2006) e seus estudos sobre este nível de ensino, abordando aspectos relativos ao cotidiano escolar, como os conteúdos, a avaliação, a organização e os tipos de aulas, entre outros, constando em síntese ainda uma estreita vinculação entre EF escolar (EFE) e esporte. Ressalta-se particularmente Pereira e Silva (2004), quando da realização de pesquisa sobre os conteúdos de EF do EM nas redes federal,

estadual e privada, constando que o esporte ainda adquire supremacia, sendo responsável por quase setenta por cento dos conteúdos observados, o que demonstra que a cultura corporal está restrita a atividades ligadas a performance esportiva.

Alguns indicativos de solução para a problemática conteudista da EF no EM podem ser observados por Piccolo (1995, p.109):

a organização dos conteúdos, neste período escolar, será dirigida para influenciar a construção de uma juventude livre e consciente dos seus papéis na sociedade.

Para o 2º grau, tomamos a liberdade de expressar o nosso pensamento quanto a alguns módulos para serem incluídos num planejamento de EF:

- discutir o compromisso do esporte com a nossa sociedade;
- incorporar as atividades da moda com uma análise crítica [...];
- discutir qual a melhor forma de exercitar-se [...].

O pensamento crítico do aluno deve ser estimulado, de forma a contribuir para a construção de sua cidadania com conteúdos que favoreçam a discussão sobre a temática atual envolvendo a EF, desde as questões esportivas que manipulam, muitas vezes de forma inconsciente, os conteúdos da EFE, até a crítica às atividades corporais da moda presentes em clubes e academias. No entanto uma EF para o futuro deve ser vista a partir de uma discussão sobre a melhor forma de manter-se ativo para toda a vida.

Com relação ao ensino noturno, argumentos coligem mascarando os benefícios da atividade física orientada às necessidades do aluno trabalhador, o que pode ser observado pelas inferências dos PCN (1999, p.36):

É domínio do senso comum que a prática de atividades físicas no período noturno desencadearia maiores graus de cansaço aos alunos inibindo, por consequência, o seu desempenho escolar. Essa idéia tem gerado posições equivocadas e contrárias à permanência da Educação Física no período noturno. Existe uma variedade de substâncias químicas que são produzidas pelo cérebro, glândula pituitária e outros tecidos. Entre elas podem ser citadas os vários tipos de endorfinas, cuja ação se parece com a da morfina, no sentido de serem capazes de reduzir a sensação de dor e produzir um estado de euforia. Inúmeros investigadores relataram que certas atividades físicas facilitam a secreção de endorfina e esse efeito persiste durante duas a cinco horas após a atividade física. Assim, pode-se concluir que a atividade física traz extraordinários benefícios mentais e físicos se praticada sem exageros.

A saúde, além de ser um componente dos temas transversais e, portanto, legalmente amparada pela legislação educacional enquanto pertencente ao contexto curricular, muito se relaciona com o estilo de vida, sendo, portanto, relevante a

abordagem sobre esta inter-relação para o desenvolvimento de uma melhoria na qualidade de vida. Nahas (2006) define saúde como sendo uma condição humana com dimensões física, social e psicológica, adquirindo características tanto positivas quanto negativas. A saúde positiva está caracterizada pela adoção de comportamentos positivos que englobam uma nutrição adequada, o controle do stress, a prática de atividade física habitual e os relacionamentos. No entanto quando o indivíduo possui comportamentos de risco como consumo de fumo, álcool e drogas, stress, isolamento social, sedentarismo e esforços intensos e repetitivos, a saúde passa a caracterizar-se pelo aspecto negativo, originando as doenças e em última instância, levando a morte.

A relação estabelecida entre saúde física e mental e o exercício físico apresenta-se por si só como um grande defensor da prática da EF para os trabalhadores dentro do ambiente escolar, no entanto o trabalho em grupo através de construções coletivas de atividades cooperativas que valorizem a interação professor-aluno e aluno-aluno são de grande relevância a medida que as situações de grupo exigem dos alunos a consideração e a reflexão a cerca das diferenças individuais e coletivas para, a partir daí, serem elaboradas formas de trabalho que valorizem a inter-relação, pois segundo Fritzen (1997) o ser humano é essencialmente social, que depende e está em constante dependência dos demais, no entanto, apesar desta relação dialética indivíduo/grupo, os conflitos ocorrem com bastante freqüência, por isso se faz necessário o trabalho em grupo no ambiente escolar, com o intuito de melhor lidar com as situações conflitantes. O trabalho em grupo é definido por Rogers e Kaye (1972) como sendo um método de ensino no qual as atividades ou tarefas são concluídas mediante a existência de pequenos grupos de alunos.

Portanto a EF tem como caráter primordial contribuir para a melhoria da qualidade de vida discente, tendo em vista que a qualidade de vida depende de uma série de fatores sócio-ambientais – moradia, transporte, segurança, assistência médica, condições de trabalho e remuneração, educação, opções de lazer, meio ambiente, etc. – e individuais – hereditariedade e estilo de vida como hábitos alimentares, controle do stress, atividade física habitual, relacionamentos e comportamento preventivo. A percepção de bem estar resultante destes parâmetros

que caracterizam as condições em que o ser humano se encontra se constitui como a melhor definição do termo qualidade de vida (NAHAS, 2006).

A EFE possui destaque na LDB, no parágrafo 3º do artigo 26, desde sua homologação em 1996, onde Brasil (1996) referia que a “educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Esta composição confere ao componente curricular um enfoque de disciplina secundária a medida que a torna facultativa no turno da noite.

Em nova redação dada exclusivamente ainda ao parágrafo 3º do artigo 26, torna a EF um componente curricular obrigatório, no entanto ainda facultativo nos cursos noturnos conforme Brasil (2001) a “educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

A facultatividade da disciplina curricular em destaque obteve mudança efetiva nos cursos noturnos a partir da Lei 10.739, que novamente modificou a estrutura do parágrafo 3º do artigo 26, onde Brasil (2003) estabeleceu que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

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

II - maior de trinta anos de idade;

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

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

V - (VETADO)

VI - que tenha prole.

A EF passa a ter caráter de obrigatoriedade também no ensino noturno, no entanto, o aluno pertencente a este turno que na maioria está inserido no mercado de trabalho permanece ausente desta prática. Questiona-se porque o aluno maior de trinta anos de idade ou aquele que tenha filho deve estar alheio a EF? Que concepção de prática desta disciplina está contemplado com esta redação? O que se observa com a Lei 10.739 é que na prática foi apenas um mercado que se consolidou para o professor de EF, pois a disciplina deve ser oferecida também nos cursos noturnos, necessitando para isso de um profissional habilitado. No entanto o



aluno que mereceria práticas condizentes com sua realidade laboral mais uma vez se faz ausente da EF. Reportando-se ao Decreto Lei 69.450 de 01 de Novembro de 1971, verifica-se redação semelhante, ou seja, a facultatividade da disciplina aos sujeitos maiores de trinta e cinco anos de idade, que trabalhassem a partir de seis horas diárias, que estivessem cumprindo serviço militar, entre outros. Passados trinta e dois anos a EF ainda é alicerçada por pressupostos de aptidão física quando priva o aluno do ensino noturno de sua prática (BRASIL, 1971).

Estudo desenvolvido por Oliveira e Lisboa (2000) já lamentava o fato de o componente curricular não se fazer presente, na prática, no cotidiano escolar do aluno inserido no ensino noturno, como se este não merecesse uma formação que propicie o conhecimento sobre seu corpo e suas possibilidades, junto a vivência da cultura corporal. Após este período a redação legal sobre a EF sofre mudança, onde adquire caráter de obrigatoriedade e não mais de facultatividade. No entanto, segundo Carneiro (2006a), levando-se em consideração a participação do aluno, o quadro não sofre grandes modificações, pois a grande maioria dos alunos possui carga horária igual ou superior a seis horas diárias o que o dispensa da prática da disciplina.

Com relação a relevância da EF no contexto do EMN, em pesquisa desenvolvida por Silva e Silva (2007) no sentido de identificar a visão de uma comunidade escolar (professores, coordenador, supervisor e alunos) sobre a EF no ensino noturno, foi possível verificar que os entrevistados possuem uma visão muito restrita sobre a real função deste componente curricular, sem entender as possibilidades que este é capaz de abordar, apesar de manifestarem entendimento de que a EF é importante para a escola.

## **2.4 Os fundamentos pedagógicos**

O perfil das aulas de EF pode ser caracterizado segundo etapas didáticas definidas pelo planejamento, objetivos de ensino, conteúdos, métodos de ensino, recursos e avaliação, se fazendo limitar muito pelas instalações e materiais disponíveis para a consecução do trabalho docente, visando o desenvolvimento de competências e habilidades.

Como primeira etapa da caracterização de um processo educativo encontra-se o *planejamento*, pois não existe sucesso em qualquer atividade sem que haja um plano prévio. Recorrendo a Menegolla e Sant'Anna (2001, p.21) pode-se definir o ato de planejar como um processo que requer:

- conhecimento da realidade, das suas urgências, necessidades e tendências;
  - definição de objetivos claros e significativos;
  - determinação de meios e de recursos possíveis, viáveis e disponíveis;
  - estabelecimento de critérios e de princípios de avaliação para o processo de planejamento e execução;
  - estabelecimento de prazos e etapas para a sua execução.
- Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir.

O ato de planejar apresenta-se como um processo de antecipação de necessidades para o alcance dos objetivos propostos no presente e no futuro, a partir da racionalização dos recursos disponíveis. Todo o planejamento objetiva interferir na realidade, modificando-a, para tanto a definição de prazos e etapas e a avaliação e reavaliação do mesmo se caracteriza como uma constante.

Sobre ótica educacional o planejamento adquire caráter de previsão de ações pedagógicas por parte do educador, considerando suas constantes revisões e adequações durante o processo de ensino. Libâneo (1994) o divide em três modalidades, que se articulam entre si, onde aparece o plano pedagógico da escola, o plano de ensino de cada disciplina curricular e o plano de aula diário. A partir destas etapas dentro do contexto educacional o planejamento se constitui como um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do profissional em educação.

Em estudo desenvolvido junto aos alunos estagiários do curso de EF da UNISUAM (Centro Universitário Augusto Motta), Carneiro (2006b) pode constatar que para levar o aluno do EM a uma maior participação das aulas, a sua participação durante o planejamento da disciplina se apresentou com grande valia. O planejamento participativo levou os alunos a sentirem prazer em participar das aulas, sentindo-se co-responsáveis com o ensino.

Com relação aos *objetivos* de ensino, etapa pedagógica subsequente ao planejamento, Piletti (1997) refere que estes devem nascer da situação específica

de cada grupo, seja da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor e do aluno.

Antunes (2002) define como objetivo o conjunto de competências que o aluno deve adquirir ou ainda demonstrar ter assimilado durante o processo ensino-aprendizagem. Este componente educacional expressa a visão de homem e de sociedade que o docente possui, pois vai determinar o tipo de educação pensada por este, delimitando suas opções político-sociais, o que pode ser observado nas palavras de Libâneo (1994, p.120):

a prática educacional se orienta necessariamente, para alcançar determinados objetivos, por meio de uma ação intencional e sistemática. Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.

Não há intencionalidade na prática educativa se a mesma não estiver alicerçada por objetivos claros, seja no planejamento escolar, de maneira mais geral, ou, especificamente, no planejamento diário das aulas. Encontra-se bastante forte a ligação entre educação e lutas sociais, nas considerações de Libâneo (1994), imbricando questões sociais à construção dos objetivos de ensino. A escola adquire caráter de meio de modificação social em direção a condições de acesso mais igualitárias, tanto ao capital, quanto as necessidades básicas de vida, como lazer, satisfação profissional, saúde e qualidade de vida de forma geral.

Os objetivos podem ser divididos em gerais e específicos. O primeiro se refere a propósitos mais amplos do ensino a partir das exigências sociais e dos aspectos discentes que se quer interferir, onde o professor através de seu componente curricular infere sua visão de educação e sociedade. Já os objetivos específicos se referem aos resultados esperados das atividades dos alunos em relação a conhecimentos, habilidades e atitudes resultantes da prática educativa diária, especificando conhecimentos a serem atingidos pelos alunos (LIBÂNEO, 1994).

Para Hurtado (1988) os objetivos gerais representam os resultados que se quer atingir a longo prazo, norteando a abrangência das ações pedagógicas, a partir da definição dos conteúdos que devem ser trabalhados para que os alunos possam

vivenciar experiências específicas. Já os objetivos específicos são oriundos a partir do geral com o intuito de descrever resultados específicos a cerca do comportamento esperado do aluno, com clareza e especificidade. Sobre a disciplina de EF o professor deve ter claro alguns fatores para nortear a definição dos objetivos específicos, tais como: nível de maturidade bio-psico-fisiológica dos alunos, com o intuito de determinar o que ele pode aprender de acordo com sua faixa etária; nível de aprendizagem em que se encontram os discentes; detectar os aspectos que motivam a aprendizagem; adequar a quantidade de conteúdos a serem assimilados com o tempo disponível para tal; observar os recursos materiais disponíveis; determinar situações de ensino, ou seja, tipos de atividades para que o aluno atinja os objetivos; para que ocorra a aprendizagem e, portanto os objetivos sejam atingidos o professor precisa ter competência para ensinar. Os objetivos específicos orientam então o professor quanto a seleção dos conteúdos e das experiências de aprendizagem e à avaliação do rendimento escolar. Como características finais os objetivos específicos determinam o comportamento final que o educando deve atingir, expressando em que condições este comportamento vai ser observado, estabelecendo padrões mínimos que se vai aceitar como satisfatório para o alcance destes objetivos.

Silva *et al* (2004) apresentam uma análise dos padrões de ensino norte-americanos propostos pela National Association for Sport and Physical Education (NASPE), constatando os objetivos que norteiam o trabalho docente: habilidades motoras, atividades competitivas e cooperativas e auto-expressão, com ênfase na aptidão física. Estes padrões proporcionam um detalhamento do que fazer em cada grau de ensino, fornecendo maior clareza para o trabalho do professor, se comparado com os padrões brasileiros.

Existe estreita correlação entre os objetivos de ensino e os *conteúdos* a serem ministrados, visto que os primeiros são determinantes para os segundos, pois o educador necessita em primeira instância definir o que quer alcançar com sua prática educacional, ou seja, definir os seus objetivos de ensino, para após determinar quais conteúdos serão utilizados para atingí-los (PILETTI, 1997; LIBÂNEO, 1994).

Para Libâneo (1994, p.128) os conteúdos podem assim ser definidos:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Bem mais do que receitas pré-estabelecidas por livros didáticos que pouco sabem sobre os “brasis” contidos neste país, com culturas, climas, valores e estilos de vida extremamente diversos, os conteúdos precisam ser estabelecidos a partir de padrões gerais, sim, mas priorizando as necessidades específicas, conforme fundamenta a LDB (BRASIL, 1996, art. 26):

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Não são apenas matérias de estudo, mas conceitos de valores e atitudes sociais, de buscas pessoais, profissionais e comunitárias, de propostas de trabalhos em grupo e de legislação que rege a sociedade, pois sem esta seria impossível a convivência social harmônica, no entanto sem nunca deixar de questionar a que serviço e de quem esta está sendo administrada. Sendo determinantes para o aluno enfrentar as exigências pessoais, profissionais e sociais da vida atual.

Segundo Piletti (1997) os conteúdos devem estar alicerçados por uma idéia central, onde o educador determina quais são considerados mais importantes, partindo sempre do mais simples para o mais complexo. Os guias curriculares oficiais oferecem uma base de conteúdos para cada disciplina desenvolver, no entanto a realidade da classe deve ser considerada para o enriquecimento do processo educativo e sua linearidade com a realidade social.

Os conteúdos das aulas de EF devem tratar da vida real dos alunos de maneira imediata, trazendo à tona seus anseios e necessidades, ligando suas potencialidades momentâneas a outras subseqüentes (PEREIRA, 1997).

Relevando a importância dos conteúdos como um dos elementos necessários para o sucesso pedagógico a Secretaria de Educação do Estado do Paraná elaborou material didático tratando do esporte, dos jogos, da ginástica, das

lutas e da dança enquanto componente da EFE no EM (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2006).

Em investigação sobre os conteúdos das aulas desenvolvidas regularmente no Nível Médio de Ensino, Pereira (1999) estudou o cotidiano escolar, pesquisando noventa e nove aulas de EFE, ministradas por onze professores, em cinco escolas. Foram verificados equívocos didáticos, onde, na hegemonia do desporto e da recreação, foram observadas exclusões, imediatismos, simplificações pedagógicas, separação entre a prática e o conhecimento.

Com relação aos conteúdos teóricos, relevantes para o aluno, em especial no contexto do ensino noturno, Lorenz e Tibeau (2003) verificaram que os temas relacionados com a qualidade de vida são de maior interesse e aplicação no cotidiano. No entanto os conteúdos baseados em modelos esportivos ainda permeiam a EFE, conforme referem Pereira e Silva (2004), em levantamento realizado em escolas públicas e privadas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, o que acaba por simplificar as práticas educativas cotidianas, afastando a EF dos preceitos relativos a melhoria da qualidade de vida.

Estabelecendo uma estreita correlação entre objetivos e conteúdos encontram-se os *métodos de ensino*. Inicialmente podem ser pensados como um conjunto de técnicas de ensino utilizadas pelos educadores em sua prática docente diária. No entanto Libâneo (1994, p.149-150) vai além deste pensamento simplório a respeito de método de ensino:

Os métodos de ensino são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos. Temos, assim, as características dos métodos de ensino: estão orientados para objetivos; implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto do aluno; requerem a utilização de meios. [...] o método vede expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino, etc.

Os conceitos de método e técnica de ensino podem ser diferenciados a partir da concepção definida por Nérici (1988), onde o primeiro é entendido de forma mais ampla em relação ao segundo. Um método de ensino precisa utilizar

determinadas técnicas de ensino para alcançar os objetivos propostos, pois o método se torna eficaz por meio de técnicas.

Os métodos ou procedimentos de ensino de acordo com Piletti (1997) devem ter coerência com os objetivos iniciais de ensino, buscando a diversidade para ir de encontro ao aluno, sem deixar de adequar-se as suas necessidades. Devem estimular o espírito científico do discente no sentido de propor atividades e desafios que o levem à novas descobertas. Mais do que prever o uso de técnicas e procedimentos de ensino, devem conjecturar como utilizar o conteúdo, selecionado anteriormente, para o alcance dos objetivos propostos. Para definir quais métodos ou técnicas utilizar no ensino deve-se levar em consideração os objetivos educacionais a serem atingidos, a experiência pedagógica do professor com determinado método, as características bio-psico-sociais do aluno, a estrutura do assunto e o tipo de aprendizagem envolvido, o tempo disponível e as condições físicas existentes para consecução das tarefas pedagógicas exigidas por determinado método.

Para Haidt (1995) os procedimentos de ensino têm como função primordial ajudar o processo de reconstrução de conhecimentos discentes, alicerçados pelas intervenções do professor na aula. A seleção do método de ensino mais adequado deve atentar para o que se quer atingir com o processo educativo, a partir da assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, de acordo com o nível de desenvolvimento dos mesmos. A alternância entre um ou mais métodos deve se fazer de acordo com as necessidades percebidas pelo docente.

No que se refere especificamente ao componente curricular EF, Mosston (1990), identifica onze tipos distintos, em relação aos métodos de ensino, que centram-se inicialmente no professor e vão se distanciando deste ao colocarem como centro e responsável pelo ensino o próprio aluno, conforme os estilos a seguir:

\* estilo A: ordens – reprodução de um modelo previamente definido pelo professor;

\* estilo B: tarefa – através da determinação de uma determinada tarefa se determina tempo para o alunos a realizar de maneira individual;

\* estilo C: reciprocidade – os alunos realizam tarefas, determinadas pelo docente, em grupo;

\* estilo D: autochecagem – de forma individual os alunos realizam tarefas, estabelecendo entre eles circuitos de *feedback* a partir de critérios desenvolvidos pelo professor;

\* estilo E: inclusão – uma mesma tarefa com diferentes graus de dificuldade é colocada para os alunos, que decidem em que grau vão se encontrar e quando evoluir;

\* estilo F: descoberta orientada – através de questões seqüenciais, os alunos são ajudados para a consecução de determinado objetivo;

\* estilo G: descoberta convergente – o professor lança o problema e os alunos são chegam a resposta correta;

\* estilo H: produção divergente – os alunos têm de produzir diferentes respostas para uma única questão;

\* estilo I: programa individual planejado pelo aluno – a partir da escolha de determinado tema pelo docente, os alunos projetam, desenvolvem e concluem tarefas para um programa individual;

\* estilo J: *Iniciado pelo aluno* – Dentro de determinado conteúdo, esporte, dança, ginástica, os alunos planejam todas as tarefas/atividades;

\* estilo K: auto-ensino – "Inexiste" escolarmente, com visão de atingir objetivos pré-determinados, pois os próprios alunos assim o fariam. O auto-ensino puro poderia ser exemplificado quando ocorrendo durante as práticas desportivas-recreativas, cada aluno fica em situação de decidir o que fazer, mesmo assim existe o elemento equipe o que desvirtua a sua real implementação.

O procedimento de ensino, definido por Schonardie Filho (2001) como prática por compromisso, foi desenvolvido em uma 1ª série do EM, com o objetivo de estimular os alunos, de forma autônoma, a buscar conhecimento prático e teórico para a melhoria da sua aptidão física e de sua saúde. A proposta foi desenvolvida durante o ano letivo de 1999, sendo que, ao final, os discentes relataram, além de melhoras quantitativas no que se refere as qualidades físicas, ainda maior conhecimento teórico, demonstrando maior valorização da EF.

Os procedimentos de ensino são verificados cotidianamente através das aulas propriamente ditas. Para desenvolver um conteúdo, de acordo com



determinado método de ensino, a aula de EF apresenta etapas ou divisões. Para Soares *et al* (1992) a aula pode ser dividida em três fases que estão imbricadas e não acabam em si, mas se dão em continuidade uma da outra. Na primeira fase são discutidos os objetivos e conteúdos da aula. A segunda fase se constitui como a mais extensa, onde se dá a apreensão do conhecimento. Já na terceira fase são realizadas as conclusões, avaliando e levantando sugestões para as aulas posteriores.

Já Pereira (1997) divide a aula de EF em quatro fases. A partir do entendimento que a aula se constitui como espaço onde professor e alunos se encontram com objetivo de construir novos conhecimentos, o autor define as quatro etapas da aula.

Com o objetivo de verificar a eficácia e o sucesso do ensino se faz necessária a *avaliação*, palavra esta tão concebida pelos discentes no sentido de insegurança, ansiedade, medo e competitividade, conforme refere Piletti (1997) convencido de que uma concepção punitiva de avaliação se torna prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não se está dizendo que a avaliação onera o processo, muito antes, é uma tarefa didática necessária ao trabalho do professor, pois indica caminhos para o sucesso de seu trabalho, desde que seja assim concebida, como um instrumento que permite verificar até que ponto os objetivos docentes estão sendo alcançados.

Para Libâneo (1994, p. 196) a avaliação, enquanto componente do processo de ensino “visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”. Com sentido pedagógico-didática e diagnóstica se concebe a avaliação como um instrumento indicativo de norte a ser seguido pelo educador em relação a resposta discente aos objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

As avaliações têm como função, junto a EFE, determinar o nível sócio-cognitivo-motriz em que se encontram os alunos, servindo para o desenvolvimento das aulas, norteadas pela ênfase em determinadas qualidades físicas e habilidades dos diferentes alunos (PEREIRA, 1997).

Singer (1980, p.11) concebe uma educação sistêmica onde o professor organize suas aulas e, mais do que isso, todo o seu planejamento de maneira a:

1. Conhecer as atividades (conteúdos) a serem ensinadas
2. Estar ciente das características de entrada dos alunos – suas aptidões, capacidades e habilidades
3. Saber formular e avaliar objetivos de ensino
4. Estar ao par de pesquisa e teoria em aprendizagem que sejam aplicáveis a métodos de ensino na forma de princípios orientadores da aprendizagem
5. Conhecer várias formas de meios de ensino
6. Ser capaz de organizar estratégias sistematicamente
7. Estar ao par de recursos humanos e outros recursos disponíveis

Rodrigues (2003) apresentou considerações a cerca das práticas avaliativas pertinentes a EFE, as quais são norteadas ora por exclusão, ora por descaso. Já em investigação desenvolvida por Montiel e Pereira (2005) com estagiários de oito cursos de Licenciatura em EF do Rio Grande do Sul, foi constatado que os mesmos realizam suas avaliações de forma similar aos docentes já experientes, constando de trabalhos teóricos, observações e auto-avaliação, sem usar fichas, valendo-se de aspectos mais subjetivos.

A relevância em oferecer uma educação de qualidade, passa obrigatoriamente pelas condições físicas e materiais, disponibilizadas pelas administrações públicas aos docentes. De acordo com a LDB, em seu artigo 25, as autoridades administradas têm o dever de ofertar condições materiais adequadas ao processo de ensino (BRASIL, 1996). A carta brasileira de EF faz alusão a este tema, referindo que para que o país tenha uma EF com qualidade se faz indispensável que as escolas sejam dotadas de instalações e recursos materiais adequados para o desenvolvimento das aulas (CONFEEF, 2007).

A preocupação em oferecer *instalações* eficientes para a prática da EF não é algo novo nos discursos de pesquisadores que se referem ao cotidiano escolar. Já a Lei 69.450 de 1971 colocava como pré-requisito para o oferecimento da disciplina a existência de espaço físico adequado, onde, para cada aluno, deveriam existir três metros quadrados de área para a prática (BRASIL, 1971).

A carência de recursos *materiais* como bolas, redes, colchonetes e demais materiais didáticos se constituem como constantes no setor público educacional, associado a deficiência de instalações como quadras polivalentes cobertas e iluminadas, sala adequada para a prática de ginástica, entre outros, o que torna o

trabalho do professor de EF, principalmente no noturno, bastante lesado, solicitando a criatividade de maneira praticamente constante em seu cotidiano.

Em relação aos recursos materiais disponíveis nas escolas públicas estaduais para a prática de EF sabe-se que são escassos. Antagonicamente os clubes, academias e grande parte das escolas particulares dispõem de material em abundância. No entanto ao aluno oriundo de classes sociais menos abastadas economicamente – que na sua grande maioria necessita trabalhar durante o dia, para somente à noite freqüentar os bancos escolares – as condições de práticas físicas deveriam ser privilegiadas na escola pública, pois o mesmo não possui nem tempo, nem condições financeiras para freqüentar clubes e academias.

Para Pereira (1997, p.111):

Os materiais e instalações para a Educação Física Escolar Necessária se constituem em delimitantes das possibilidades de maximizar o processo de ensino-aprendizagem. Na medida em que forem abundantes e modernos, ajudam a propiciar condições de melhor desenvolver as aulas e, quando forem insuficientes, a criatividade do professor será mais solicitada.

Os PCN (1999) citam como fator desencadeador do empobrecimento das aulas a falta de material o que não pode servir de desculpa para a anuência do docente que precisa pugnar por melhores condições de trabalho, melhores instalações e materiais adequados. No entanto uma saída emergencial para este problema, apontada por Pereira (1997), seria a utilização de material alternativo, oriundos de sucatas como garrafas de plástico, bolas velhas, entre outros. Estes materiais não devem se tornar constante no cotidiano pedagógico, mas como solução momentânea.

Os fundamentos pedagógicos devem estar alicerçados pelo desenvolvimento de *competências e habilidades*, articulando conhecimento-competências, pois construir a segunda significa aprender a identificar e a encontrar quais os conhecimentos pertinentes.

Para Perrenoud (2000) a competência se refere a habilidade de mobilizar os mais variados recursos cognitivos com o intuito de enfrentar situação específica. São *saberes*, atitudes que mobilizam, integram e orquestram tais recursos, mobilizados em *situação* singular com possibilidade de uso noutra situação análoga. Passam por

operações mentais complexas, construindo-se na formação e na *navegação* de uma situação de trabalho à outra.

As competências são assimiladas após a repetição de situações que a desenvolvam o que faz com que sejam lançadas transferências para as situações novas. O que pode ser observado nas palavras de Perrenoud (1999, p.31):

Este funcionamento cognitivo pertencente tanto a ordem da repetição como à ordem da criatividade, pois a competência, ao mesmo tempo em que mobiliza a lembrança de experiências passadas, livra-se delas para sair da repetição, para inventar soluções parcialmente originais, que respondam, na medida do possível, à singularidade da situação presente. A ação competente é uma “invenção bem humorada”, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações *inéditas* o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada. As situações tornam-se *familiares o bastante* para que o sujeito não se sinta totalmente desprovido.

Perrenoud *et al* (2002) referem que um mal entendido tem ocorrido em virtude da falsa dicotomia competência/disciplina, ou seja, em virtude de um trabalho baseado exclusivamente nas competências, o conteúdo, historicamente construído e merecedor de destaque por seu caráter científico, seria desprivilegiado pelos educadores em seus trabalhos escolares. Antagonicamente o currículo deveria se fazer exclusivamente por conteúdos técnicos, sem fazer inferência ao trabalho com o desenvolvimento de competências. Trata-se de unir o trabalho disciplinar com o desenvolvimento de competências por cada professor em sua disciplina, contextualizando-a de maneira significativa, para a sua associação a múltiplos contextos, tornando o aprendizado mais fecundo.

Mas de que forma as competências devem ser desenvolvidas no ambiente escolar? Antes que se queira responder a esta indagação, se faz necessário delimitar o que se entende por competência, em contexto maior, como a própria o é. No âmbito da psicologia, segundo Dolz, Ollagner e *cols.* (2004) os domínios são enfatizados, onde a competência seria designada pela capacidade de produzir determinadas condutas naqueles. Para a lingüística gerativa a oposição competência/desempenho se faz evidente, onde a primeira se relaciona ao potencial biológico da pessoa, enquanto que o segundo se relaciona ao comportamento observável. Em relação ao trabalho a competência é vista como a capacidade do trabalhador agir de forma eficaz em prol da empresa, resolvendo problemas e remetendo os profissionais a simples executantes de atividades pré-estabelecidas

pela empresa. Na área da educação a noção de competência remete ao pensamento de que o indivíduo deve desenvolver o que lhe pertence de maneira autônoma.

O desenvolvimento de competências no ambiente escolar se faz alicerçado por uma série de documentos legais e de origem governamental, como LDB (BRASIL, 1996) e PCN (1999), no entanto, sua noção precisa ser realmente entendida em caráter geral, conforme referem Dolz, Ollagner e *co/s* (2004, p. 12):

Atualmente podemos estabelecer um certo número de indicadores explícitos nos referenciais de competências e a forma de hierarquiza-los. As relações com as expectativas do ambiente socioeconômico, com os saberes disciplinares, com as etapas de desenvolvimento dos comportamentos do aprendiz e com os métodos de organização do trabalho podem ser estudadas nesses referenciais; por outro lado, chama nossa atenção o lugar atribuído às denominadas competências transversais ou coletivas. Somado a isso, é possível captar o *status* das competências por meio das propostas de avaliação.

A presença da competência na organização do currículo pode ser observado por Costa (2005) em investigação realizada no ensino noturno da rede municipal de Betim (MG), a qual está implementando um currículo por competência. Dando voz aos professores com relação à incorporação da noção de competência no cotidiano escolar e analisando os documentos oficiais da proposta curricular desta rede foi possível verificar que os docentes não compreendem o verdadeiro significado de competência, apesar desta constar como ponto principal do currículo pelos projetos da organização educacional municipal.

As competências, no que alude ao EM, estão intimamente ligadas as capacidades, como os próprios PCN referem, quando dizem das competências e habilidades a serem desenvolvidas nas disciplinas. No EM as formas de realização das competências foram denominadas habilidades, onde, conforme Dolz, Ollagner e *co/s* (2004), um conjunto de habilidades quando referidas a contextos específicos configuram a competência, ou seja, as habilidades são caracterizadas como microcompetências e, as competências, por sua vez, como macrohabilidades. A articulação de diversas habilidades constitui um feixe de competências.

No que se refere a caracterização determinada pelos PCN (1999, p.164-166) conquanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas em EF no nível médio de ensino, os alunos devem:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para melhoria de suas aptidões físicas.
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde.
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas e consciente da importância delas na vida do cidadão. [...]
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. [...]
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propõe.
- Reconhecer na vivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate.
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado promissor. [...]
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal.

As competências definidas pelos PCN estão divididas em blocos de habilidades, onde cita-se os conhecimentos e aprendizagens que o educando deve adquirir com o intuito de melhor gerenciar as atividades físicas ao longo de sua vida com base em informações anatômicas e fisiológicas. O conhecimento da cultura corporal e a realização de atividades que privilegiem o convívio e a solução de problemas em grupo se constituem como habilidades a serem trabalhadas. Além, a busca de autonomia na elaboração de atividades se constitui ponto importante quando se refere às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer do EM, na disciplina de EF.

### 3. METODOLOGIA

A investigação ocupou caráter qualitativo, pois pesquisou a ação dos professores de EF, inseridos no EMN, buscando compreender as origens dos problemas apresentados, o que vem de encontro ao pensamento de Haguette (1999, p. 63) quando afirma que os métodos qualitativos “ênfatizam a compreensão de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

Para Oliveira (1997, p. 117):

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

As atitudes profissionais dos sujeitos investigados e sua interação no ambiente laboral, influenciado por um conjunto de processos sociais, parece, portanto, serem melhor compreendidos através do método qualitativo. No entanto, conforme afirma Oliveira (1997), a pesquisa moderna deve rejeitar a separação entre método qualitativo e quantitativo de pesquisa, onde a inferência a aspectos qualitativos pode se apoiar em dados estatísticos para a melhor compreensão do fenômeno investigado, sem, no entanto, deixar de ter, em sua essência, o caráter de investigação qualitativa.

A presente investigação apresentou-se como natureza descritiva, que segundo Triviños (1987) pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, neste caso a realidade dos professores inseridos na rede estadual de ensino do RS, regentes da disciplina de EF no EMN. Para Rudio (1997) descrever se refere a narrativa do que acontece, interessando-se em descobrir e observar determinado fenômeno, buscando sua descrição, classificação e interpretação.

No que se refere a coleta de dados, foi realizada através de entrevista, já que esta se apresenta como uma das formas mais interessantes, pois conta com a presença do pesquisador junto ao indivíduo pesquisado, onde através de conversa de ordem profissional são obtidas informações a respeito de determinado assunto (LAKATOS, 1991). Entre os tipos de entrevista, optou-se pela semi-estruturada, a qual, de acordo com Triviños (1987) parte de questões básicas, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, para, em seguida, ampliar o campo de questionamentos, criando hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Em estudos específicos, na área da EF, focados no professor, vários trabalhos têm sido desenvolvidos, fazendo uso de entrevista semi-estruturada com docentes (FAVARO; NASCIMENTO; SORIANO, 2006; MENDES; NASCIMENTO; MENDES, 2007; LUDORF, 2005).

A análise de conteúdo, considerada por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas referentes à apreciação de comunicações, foi utilizada nesta investigação com o intuito de categorizar e analisar as respostas obtidas junto aos entrevistados.

Os sujeitos investigados foram constituídos por professores da rede pública estadual de ensino, vinculados ao EM, turno noturno, ministrantes da disciplina e com formação específica em EF. Para ser coerente com a necessidade de se estudar o entorno do contexto educacional da UFPel, bem como para contribuir com mudanças na sua zona de influência se delimitou o estudo investigando as escolas situadas nas 12 cidades vinculadas a região de abrangência desta instituição.

Foram considerados objetos desta investigação somente os estabelecimentos de ensino, localizados na zona urbana, que possuíam a disciplina de EF, no mesmo turno de administração das aulas, no nível médio de ensino, tendo em vista que aquela ministrada em turno diverso descaracteriza o turno noturno. Também foram desconsideradas aquelas que contaram com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que esta modalidade de ensino possui peculiaridades diversas da modalidade normal seriada de EM.

Entre o total de escolas localizadas na Zona Sul, fizeram parte deste estudo 12 unidades escolares, localizadas em 09 municípios, as quais se enquadraram dentro dos pré-requisitos de caracterização da investigação. Foram entrevistados 14



profissionais, entre os 16 docentes que representariam o total de sujeitos de pesquisa. Entre este total um professor encontrava-se em Licença Saúde, totalizando 45 dias da mesma, impossibilitando a coleta de dados e outro não possuía formação em EF, descaracterizando-o da amostra.

Seguindo normas de ética no estudo pedagógico, foram mantidos em sigilo nomes, cidades e instituições. As entrevistas foram realizadas privadamente, com o autor lendo e explicando cada item, aguardando a resposta e registrando na ficha em frente ao entrevistado. O procedimento de redigir a resposta proporcionou tempo para o entrevistado falar pausadamente e pensar sem falar continuamente, o que muitas vezes ocorre quando do uso de gravadores. Logo após cada registro de resposta a mesma foi lida para o entrevistado a fim de confirmar se era aquilo mesmo que ele desejava dizer.

As respostas referidas pelo entrevistado somente foram utilizadas na pesquisa quando confirmadas pelo mesmo, após a leitura prévia efetuada ao final da entrevista.

O instrumento de pesquisa foi validado por dois profissionais da área, os quais têm formação e experiência com a realização de estudos de cunho qualitativo.

O estudo obteve ainda aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPeI, com protocolo nº 011/2008, conforme pode ser observado no documento em anexo.

Finalmente esta pesquisa visou, como um importante elemento, a participação dos professores envolvidos com o cotidiano escolar, com o intuito de sugestionarem proposições sobre a EF no EMN. Portanto esta investigação também é propositiva, pro-ativa, onde um sujeito dos processos educativos formais, além de ser estudado, também assume a condição de sujeito que tem algo a dizer, que tem experiência, conhecimento de causa e que não pode ser desconsiderado.

Conforme Zagury (2006, p. 74):

Quem melhor para informar quais as dificuldades, as possibilidades, as exigências e necessidades do ensino? Quem mais apto a informar quais as experiências pedagógicas que tiveram êxito e quais as que fracassaram? Quem melhor pode informar às autoridades educacionais medidas que se fazem inadiáveis, urgentes? Se não para decidir, certamente para alimentar de forma concreta a reflexão dos especialistas com valiosas informações do microsistema (a unidade escolar).

#### **4. A EDUCAÇÃO FÍSICA REAL**

Após decorridos os processos de construção e aprovação do projeto de pesquisa o qual foi submetido à etapa de qualificação por profissionais devidamente reconhecidos da área da EF, iniciou-se a fase de coleta de informações que ocorreu no período de outubro a dezembro do ano de 2008. Durante este momento percorreu-se escolas situadas nos municípios de abrangência da UFPel.

Foram visitados Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Jaguarão, Morro Redondo, Pelotas, Piratini e Turuçu, conforme descritos na metodologia. Nestes locais se obteve contato com os profissionais que, baseados no cotidiano descreveram com riqueza de detalhes a realidade escolar.

Para caracterizar a face real da EF no EMN, inicia-se pela distinção dos professores, identificados com números que se encontram entre 1 e 14, distribuídos inicialmente por sorteio e mantidos em todo o corpo do trabalho. Após a caracterização dos entrevistados descreve-se como se dava o planejamento de ensino, quais objetivos eram visados e quais competências eram deliberadas. Os Conteúdos teóricos e práticos, assim como seu formato de desenvolvimento, encontram-se descritas nos procedimentos de ensino, que abrangem ainda a configuração de divisão das aulas, finalizando com os processos avaliativos. As limitações pedagógicas estão descritas a partir das instalações e recursos materiais disponíveis.

Durante a descrição das informações obtidas se faz referência a dados percentuais apenas para as respostas mais relevantes, ou seja, aquelas que se destacam em relação às demais.

#### 4.1 Os professores

Os sujeitos investigados estão descritos na figura 1, referido quanto a gênero, formação acadêmica, local de formação, formação continuada e tempo de atuação no magistério com a disciplina de EF.

FIGURA 1: Caracterização dos professores

PROF.	Gênero	Ano de formação	Local de formação inicial	Formação continuada	Tempo de magistério com EF
1	M	2002	UFPeI	Sim	15
2	M	1983	UFPeI	Não	26
3	M	1979	UFPeI	Não	29
4	F	1990	UFPeI	Não	15
5	M	1982	UFPeI	Sim	26
6	F	1998	UFPeI	Não	10
7	F	1999	UNISC	Sim	07
8	F	1988	UFPeI	Sim	07
9	F	1986	UFPeI	Sim	20
10	F	1986	UFSeM	Não	19
11	F	1992	UFPeI	Sim	13
12	M	1986	UFPeI	Não	18
13	F	1976	UFPeI	Não	37
14	F	1983	UFPeI	Sim	11

Como primeiro item da caracterização dos sujeitos identificou-se o gênero, onde se constatou que cinco entrevistados pertencem ao sexo masculino. Ao sexo feminino, perfazendo maioria dos entrevistados, encontrou-se nove professores, correspondente a 64%.

No que se refere ao tempo de formação acadêmica inicial, observou-se números distintos que vão desde sete até 33 anos decorridos da conclusão do curso de graduação. Pode-se observar, no entanto, que a professora nº 13 possuía 37 anos de atuação com a EF, pois mesmo antes de se formar esta leciona a disciplina. A média de tempo de formação dos professores entrevistados, vinculados ao EMN, encontrou-se em 21 anos.

Ampla maioria realizou sua formação acadêmica em universidade pública, encontrando-se apenas um entrevistado formado pela Universidade de Santa Cruz do Sul, instituição particular de ensino. Dentre as universidades públicas

freqüentadas apenas um entrevistado realizou seus estudos em local distinto da UFPel, formando-se pela Universidade Federal de Santa Maria.

Com relação a formação continuada, da amostra, 7 entrevistados, correspondendo a 50%, haviam cursado, regularmente, cursos de pós-graduação, em nível de especialização, onde os cursos eram Educação Física e Promoção da Saúde (UFPel), Treinamento físico personalizado (UFRGS), entre outros.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, especificamente com a disciplina de EF, em escolas estaduais do RS, percebeu-se grande disparidade, com números que vão desde sete até 37 anos de docência, perfazendo uma média de 18 anos vinculados a atuação em EF.

## 4.2 Objetivos

Com o intuito de identificar os objetivos definidos pelos pesquisados, agrupou-se as respostas em quatro categorias, onde se destacaram a recreação, a saúde, a atividade física continuada e a cidadania, conforme a figura 2.

FIGURA 2: Objetivos.

PROFESSOR	Recreação	Saúde	Ativ. Física Continuada	Cidadania
1		X	X	
2				X
3	X			
4	X			
5	X	X		
6	X		X	
7		X	X	
8	X			
9	X			
10		X		X
11	X		X	
12	X			
13	X			
14		X		

Proporcionar momentos de recreação ao aluno, esteve definido como objetivo central para 62% da amostra. Os professores de números 3, 4 e 5 referiram utilizar a EF no EMN com o objetivo de proporcionar ao aluno trabalhador período de lazer e de descontração, através da prática esportiva recreativa, sendo que a última incluiu também a melhoria da saúde do aluno através da EF, despertando o interesse pela atividade física, conscientizando sobre a importância desta, não só para o corpo, como para a mente, sem finalidades estéticas.

O jogo com o intuito de recrear ainda surgiu nas considerações dos professores com os números 6, 9 e 13. O primeiro, além de conduzir o trabalho de maneira lúdica, se utilizou de avaliações norteadas por provas e trabalhos. Nas palavras de 9 a EF visou “recrear através do jogo, a partir do interesse deles [os alunos]”. Já a última objetivou desenvolver o gosto pela atividade física através do prazer pela prática do jogo.

O professor nº 12 buscou proporcionar, através da recreação, momentos prazerosos, referindo “tens que buscar uma forma de fazer as pessoas felizes, tentar fazer a vida deles melhor”.

A descontração, proporcionada pela prática recreativa, também pôde ser observada nas palavras da professora nº 8, pois através do gosto pelo esporte a EF proporciona “descontração para aquelas pessoas que não têm a mínima possibilidade de ter acesso a uma quadra”. A docente 11 referiu a descontração como relaxamento das tensões geradas pelas atividades diárias nos alunos, ressaltando, para tanto, o significado das atividades recreativas, junto a importância da prática de exercícios físicos ao longo da vida, fazendo referência a atividade física continuada.

A atividade física continuada esteve ainda presente nos objetivos dos professores de números 1, 6 e 7. O primeiro e a última ressaltando a importância do conhecimento adquirido nas aulas, ser levado para a vida posterior, pois se a execução de exercícios físicos estiver limitada aos momentos de aula, objetivos salutares não serão alcançados. Nas palavras da docente “o efeito fisiológico não é adquirido com a prática uma vez por semana”, referindo-se a quantidade de aulas semanais de EF em sua escola. O segundo mencionando que a prática da atividade física estava sendo colocada de forma continuada, ou seja, “da aula para a vida posterior”.

As professoras números 10 e 14 também objetivaram a melhoria da saúde de seus alunos. A última atribuiu à EF a responsabilidade pela aquisição do gosto pela prática da atividade física, com a colocação do “exercício físico para a vida, para a melhoria da qualidade de vida”. A qualidade de vida também foi foco da docente nº 10, a qual ainda considerou a importância da prática esportiva para valorizar os princípios de cidadania, necessários para viver em sociedade. Estes princípios concordaram com o professor nº 2 que objetivou a formação da cidadania estimulando o entendimento que o aluno pode ser sujeito de sua história, pois segundo ele “tu muda o mundo se fizer força para isto”.

### 4.3 Competências e habilidades

A segunda questão a ser investigada se referiu às competências e habilidades visadas no decorrer do cotidiano pedagógico, onde optou-se pelo agrupamento em três categorias de análise: estímulo a convivência em grupo, autonomia cognitiva e, a simplória, prática pela prática (figura 3).

FIGURA 3: Competências e habilidades.

COMPET. PROF.	Estímulo a convivência em grupo	Prática pela prática	Autonomia cognitiva
1			X
2		X	
3		X	
4	X		
5	X		X
6	X		
7		X	
8	X		
9	X		
10		X	
11			X
12		X	
13	X		
14	X		

O estímulo à convivência em grupo surgiu como principal competência trabalhada pelos entrevistados, constando das respostas de 50% da amostra. Para os professores de números 5, 6, 8, 9 e 13 a simples convivência em grupo proporcionada pela atividade física coletiva desencadearia o desenvolvimento desta competência. Para a primeira a socialização esteve presente como forma de manifestação coletiva. Para o segundo docente “toda a aula de EF já vai desenvolver o aspecto da convivência em grupo”. A docente a seguir referiu que no noturno *somente* poderia visar atividades grupais de descontração. As duas últimas fizeram referência a integração que as atividades físico-desportivo-recreativas, desenvolvidas em suas aulas, proporcionavam a nível de desenvolvimento do aspecto coletivo. As professoras números 4 e 14, referiram a especificidade do trabalho em grupo, como competência principal, objetivada em suas práticas.

Pelos depoimentos em relação as competências e habilidades visadas pelos professores com os números 2, 3, 7, 10 e 12, foi possível verificar que a prática pela prática da atividade física, foi citada como competência a ser desenvolvida. O primeiro docente referindo não visar competências e habilidades esportivas em suas aulas, citou a “desenvoltura em participar das aulas de EF”. O segundo referiu a prática do esporte e da ginástica referindo serem as competências desenvolvidas. A terceira e quarta docentes citaram o aprendizado de exercícios a aspectos motores básicos de maneira correta. O último aludiu a prática de atividades físicas como forma de “saírem da chatice que é estar dentro de uma sala de aula trancado, que passam decorando”.

A autonomia cognitiva seria visada pelos professores números 1, 5 e 11, onde o primeiro referiu esta autonomia a medida que o aluno interpretasse o que estava visualizando, referindo-se a práticas esportivas. A segunda se utilizou de exercícios que delimitaram certo grau de entendimento mental e autonomia para serem executados. A seguinte visou “promover o entendimento sobre atividade física e exercício físico e sua importância para promover a saúde ao longo da vida”.

#### 4.4 Planejamento

Através da questão sobre a realização do planejamento de ensino, abordou-se três subdivisões da mesma, descritas na figura 4. O período letivo em que o planejamento foi realizado constou como primeira categoria, seguida pelos atores participantes do processo, junto a sua forma de divulgação.

FIGURA 4: Planejamento de ensino.

REALIZ. PROF.	Período letivo	Atores	Divulgação
1	Anual/diário	Professor/alunos	Alunos
2	Anual/diário	Professor/alunos	Alunos
3	Diário	Professor	Nenhuma
4	Desconhece	Nenhum	Nenhuma
5	Desconhece	Nenhum	Nenhuma
6	Trimestral/diário	Professor	Nenhuma
7	Anual	Professor/alunos	Alunos
8	Nenhum	Nenhum	Nenhuma
9	Anual	Professor/alunos	Alunos
10	Nenhum	Professor	Nenhuma
11	Anual/diário	Professor/alunos	Coord. Pedag.
12	Nenhum	Alunos	Nenhuma
13	Anual	Professor/alunos	Alunos
14	Trimestral/diário	Professor	Coord. Pedag.

Sobre o período do ano em que o planejamento de ensino foi efetivado, pôde-se observar, de acordo com os docentes, que o mesmo foi feito de forma anual, bimestral/trimestral ou durante as aulas, existindo, ainda, os que não planejavam as suas aulas. O planejamento anual surgiu nas considerações dos números 7, 9, 13, 1, 2 e 11 onde os três últimos docentes, ainda o refaziam no transcorrer de suas aulas.

A professora nº 14 refazia o planejamento a cada trimestre, sendo que nº 6, além de também o fazê-lo, remanejava este programa de acordo com as necessidades demonstradas pelos alunos, diariamente, a partir das aulas anteriores.

De maneira distinta a docente nº 4, justificando-se no fato de estar ministrando aula para as turmas do ensino noturno há três semanas, desconhecia a forma que havia sido realizado o planejamento e não definiu como o estava



desempenhando. De forma semelhante se justificou a professora nº 5, por ter assumido o referido ensino noturno durante o mês de Agosto, declarando “quando eu chequei já estava tudo planejado”, eximindo-se do planejamento.

Os professores de números 8, 10 e 12 disseram não ter nenhum tipo de planejamento. A primeira educadora referiu não existir planejamento para a EF no noturno. A segunda não seguiu nenhum plano “fazendo o planejamento a medida que foi surgindo”. Nas palavras do último “eles [os alunos] que planejam, eu danço conforme a música”.

De maneira única o docente nº 3 referiu planejar as aulas de acordo com as condições climáticas, justificando, assim a incapacidade de outro tipo de planejamento senão o diário.

Em relação aos participantes do processo de planejamento, observou-se três atores, o professor, os alunos e a coordenação pedagógica.

O planejamento esteve direcionado exclusivamente pelo professor nas práticas pedagógicas de cinco docentes. Os professores números 3 e 10 asseguraram serem os únicos responsáveis pelo planejamento. Para nº 6 o planejamento foi feito por ele a partir de noções básicas sobre fundamentos esportivos. Já a professora 14 afirmou que o plano foi executado exclusivamente pelos professores.

Segundo os docentes de números 1, 2, 7, 9, 11 e 13 o planejamento foi realizado conjuntamente entre estes e os alunos. Os professores com os números 1, 7, 9 e 13 conversavam com os alunos ao longo do ano para readequar o planejamento às necessidades da turma. Os entrevistados números 2 e 11 realizavam planejamento conjunto com os discentes no início do ano letivo.

Os professores de números 4, 5, 8 e 12 não se avaliaram responsáveis por este fundamento pedagógico. As duas primeiras referindo que, havendo iniciado suas atividades docentes no noturno havia pouco tempo, já encontrara o plano pronto. A outra docente citando não existir planejamento e o último atribuindo aos alunos a definição deste.

Quando indagados sobre a forma de divulgação do planejamento, sete sujeitos – números 3, 4, 5, 6, 10, 8 e 12 – revelaram não divulgá-lo, sendo que os

dois últimos não o faziam por não terem um programa de suas aulas. Desconheciam o plano de ensino, as professoras 4 e 5, impossibilitando assim a sua divulgação.

Os professores com os números 1, 2, 7, 9, 13 propalavam o plano apenas para seus alunos, justificando que assim o faziam pelo fato de os discentes participarem do processo de planejamento. Relataram que não fixavam este de forma escrita em nenhum local.

As professoras de números 11 e 14 não divulgavam seus planos de ensino, apenas relatando que o mesmo ficava arquivado no serviço de coordenação pedagógica.

Com relação ao planejamento dos conteúdos, 42,9% da amostra, ou seja, seis professores, os conteúdos teóricos e práticos eram distribuídos bimestralmente ou trimestralmente, dependendo da divisão anual que suas escolas optavam a partir do projeto pedagógico das mesmas. O docente nº 1 desenvolveu o Handebol no 1º bimestre, o Futsal no 2º bimestre, o Voleibol no 3º bimestre e no 4º bimestre mesclou todos os esportes para ver o que os discentes haviam aprendido. Segundo o relato do entrevistado nº 3, o mesmo realizou divisão dos conteúdos teóricos onde apareceram respectivamente em cada um dos quatro bimestres o basquetebol, o Voleibol, o Handebol e o Futsal. O professor nº 6 ministrou no 1º trimestre o Futsal, no 2º trimestre o Basquete e no 3º trimestre o Voleibol, mesclando o xadrez durante os períodos letivos. Esta divisão sofreu pequena alteração pela professora nº 14, a qual ministrou respectivamente, Futsal, Voleibol e Basquetebol. A docente nº 7 fez a divisão trimestral de maneira distinta, no 1º trimestre ocorreu a separação esportiva em cada mês, ou seja, no 1º mês foi ministrado o Voleibol, no seguinte o Futsal e no 3º mês o Basquetebol. No 2º e 3º trimestres foram retomados os esportes de forma aleatória. Já nº 10 desenvolveu, do 1º bimestre até a metade do 3º bimestre, apenas conteúdos teóricos, deste momento em diante foram desenvolvidos alternadamente o Futsal, o Voleibol e a Ginástica.

Os demais professores, portanto 57,1% dos entrevistados, relataram não realizar divisão bimestral ou trimestral em relação aos conteúdos desenvolvidos em sua aulas.

#### 4.5 Conteúdos

Através da quarta questão aplicada aos docentes, abordou-se os conteúdos, teóricos e práticos, regularmente desenvolvidos nas suas aulas. Primeiramente estão referidas as atividades teóricas, para após os conteúdos práticos.

Com relação aos conteúdos teóricos, optou-se por agrupá-los em cinco categorias, onde surgiram aspectos relativos a regras esportivas (Regras), questões sobre qualidade de vida (QV), benefícios da ginástica (Gin), dúvidas diversas (Duv) e ausência de conteúdo (Não), conforme figura 5.

FIGURA 5: Conteúdos teóricos.

PROF	Regras	QV	Duv	Gin	Não
1	X	X			
2					X
3	X				
4					X
5	X				
6	X				
7	X	X			
8					X
9			X		
10	X	X		X	
11					X
12			X		
13					X
14		X			

As regras esportivas referentes a Atletismo, Basquetebol, Futsal, Handebol e Voleibol, junto aos jogos de mesa, como Damas, Dominó, Ping-pong e Xadrez, configuraram-se como os conteúdos teóricos presentes durante as aulas de seis professores, representando 43% da amostra.

Aspectos relativos a qualidade de vida, como benefícios da atividade e do exercício físico para a saúde, doenças sexualmente transmissíveis, higiene, gravidez, postura, malefícios do fumo, alimentação adequada e estilo de vida saudável apareceram nos depoimentos de quatro professores.

Os professores de números 9 e 12 disseram apenas discorrerem a cerca de conteúdos teóricos a partir de assuntos diversos oriundos na própria aula. Nas palavras da primeira “a parte teórica é dita na aula a partir de dúvidas que eles trazem”. Já o outro abordava discussões a partir dos “*feedbacks*” que os alunos proporcionavam, sem trazer algo estruturado para as suas aulas.

Noções teóricas a cerca especificamente da ginástica existiram no contexto educacional da prática cotidiana da professora nº 10, a qual abordava aspectos da ginástica postural e seus benefícios para a saúde da coluna vertebral.

A especificidade das aulas ministradas em dias onde o tempo não proporciona atividades no espaço externo à sala de aula foi nomeada pelos professores com os números 6, 7, 10 e 12. O primeiro citou as atividades teóricas acerca de regras desportivas e assuntos diversos. O trato com temas relacionados a saúde foi citado pela docente nº 7, a qual fez referência a higiene, gravidez e postura. Já a terceira fazia uso de atividades teóricas e jogos de salão desde o primeiro até meados do terceiro bimestre, ou seja, de março a setembro, segundo ela, em razão do tempo. O último fez alusão a jogos recreativos em sala de aula, quando da impossibilidade de aulas na rua, em virtude de chuva ou frio rigoroso.

Entre os quatorze entrevistados, cinco professores, correspondente a 57,1%, disseram não administrar conteúdos teóricos a seus alunos, sem, no entanto, declarar o que os fazia optar pelo não oferecimento.

FIGURA 6: Conteúdos práticos.

PROF	Esporte/Ginástica						Jogos de mesa			
	Fsl	Vlb	Bqt	Hdb	Fut	Gin	Xdz	Ppg	Da	Dm
1	X	X	X	X		X	X			
2	X	X		X	X	X				
3	X	X								
4	X	X								
5	X						X	X		
6	X	X	X				X			
7	X	X				X		X		
8	X	X								
9	X	X	X	X						
10	X	X				X	X		X	X
11	X	X	X				X	X	X	
12	X	X				X				
13	X	X				X				
14	X	X	X	X		X	X	X		

Com relação aos conteúdos práticos, conforme verificado na figura 6, foram dominados pelo Futsal (Fsl), seguido pelo Voleibol (Vlb), representando 93% da amostra, apenas com um educador não fazendo referência a utilização deste desporto. As demais atividades se fizeram por Basquetebol (Bqt), Handebol (Hdb) e Futebol de Campo (Fut). Os conteúdos ginásticos estiveram definidos por ginástica (Gin). Os jogos de mesa se dividiram em Xadrez (Xdz), Ping pong (Ppg), Damas (Da) e Dominó (Dm).

Os professores de números 3, 4 e 8 faziam uso somente do Futsal e Voleibol como atividades práticas em suas aulas, onde cada um destes educadores atribuiu dificuldades a aplicações de outras atividades. O professor nº 3 colocou empecilho na iluminação precária da quadra poliesportiva e na falta de material pedagógico, definida pelo professor pela escassez de bolas. Para a nº 8 os dois esportes eram aplicados “no estilo do salve-se quem puder”, ou seja, quem comparecia até o ginásio apanhava o material e jogava como quizesse. Já nº 4 ministrava EF para o noturno há apenas três semanas, substituindo outro educador que se aposentara, por isso dividia a turma, ou as turmas, em dois espaços distintos, um deles com a prática do Futsal e outro com o Voleibol.

Embora o Futsal e o Voleibol adquirissem caráter hegemônico no cotidiano do noturno, ainda surgiu o Basquetebol, praticado nas aulas dos professores com os números 1, 6, 9, 11 e 14. Em menor escala, o Handebol, esteve presente nas aulas ministradas pelo primeiro, terceiro e último, conjuntamente ao professor nº 2, o qual ainda ministrou o Futebol de Campo, visto que sua escola situava-se em cidade pequena, existindo campo de Futebol próximo a mesma, tornando-se assim viável a presença neste local com seus alunos.

Os jogos de mesa estiveram presentes no cotidiano docente de grande parte dos profissionais investigados. O Xadrez fez parte do conteúdo de seis sujeitos, ganhando em representatividade do Ping-pong, presente nas aulas de quatro docentes. Nas atividades práticas de dois professores apareceu o jogo de Damas, seguido pelo Dominó descrito nas aulas de apenas uma professora.

A Ginástica adquiriu relevância nas aulas dos professores de números 1, 2, 7, 10, 12, 13 e 14. Para o primeiro educador a ginástica se fez presente, de forma intercalada, em algumas aulas, durante o bimestre. Para os professores com os

números 2 e 10 a Ginástica, definida como geral, conseguiu importância similar ao Futsal e ao Voleibol, distintamente das aulas da entrevistada nº 14, a qual ministrava esporadicamente atividades ginásticas. Na prática da educadora 7 os conteúdos ginásticos estiveram descritos geralmente no início das aulas. Os professores com os números 1 e 12 ministravam ainda atividades relativas a caminhadas orientadas a seus alunos – exercício considerado ginástico por ter seqüência, esforço e técnica gestual –, o fazendo durante momentos distintos de todo o ano letivo.

#### 4.6 Procedimentos de ensino

Os procedimentos de ensino utilizados pelos professores, de modo geral, mesclaram métodos centrados no professor, no aluno, ou ainda nos dois sujeitos (Prof/aluno), expostos na figura 7.

FIGURA 7: Procedimentos de ensino.

PROF. \ PROC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Prof/aluno	X	X	X			X	X		X	X	X		X	X
Aluno				X				X				X		
Professor					X									

Identificou-se, pelas palavras de 71% dos professores, que o início das aulas encontrava-se mais dirigido e a parte principal, onde se destacou o jogo, mais auto-organizado pelos alunos, com exceção da professora nº 5 a qual referiu “eu que direciono [o ensino] em todos os momentos da aula, eu nem sei fazer diferente”.

O oposto desta realidade foi relatado pelos professores de números 4, 8 e 12, onde a primeira se colocava como coadjuvante em suas aulas, pois “os alunos formam as equipes, onde todos participam e buscam quem não estiver participando”. A segunda referiu interferir nas práticas somente nos momentos de troca de equipes na quadra. O último ministrava as atividades propostas pelos alunos, sem direcioná-las em nenhum momento da aula, exceto quando algum aluno não queria participar, neste instante ele era convidado a conversar com o professor que criava algum mecanismo de participação.

As docentes com os números 9, 10 e 13 direcionavam as atividades relativas a primeira parte de suas aulas, deixando autonomia para os alunos na divisão seguinte, sendo que a segunda ainda referiu conduzir as atividades relativas a conteúdos teóricos.

Para os números 2, 6 e 7 a negociação sobre as atividades a serem desenvolvidas ocorria no segundo momento de suas aulas, onde esteve presente o jogo em si, já que a primeira etapa era direcionada por eles. O mesmo ocorrendo com os entrevistado números 1 e 3, apenas diferenciando-se dos primeiros pelo fato de direcionarem o ensino ainda na parte teórica de suas aulas. No jogo a responsabilidade era dividida entre professor e alunos para números 11 e 14.

#### 4.7 Divisão das aulas

Perguntou-se aos professores em quantas partes estavam subdivididas suas aulas, qual a constituição (Conteúdo) e o tempo (Min) de cada uma das divisões (figura 8). Com relação a constituição de cada parte verificou-se a existência de aquecimento (Aqc), alongamento (Alg), divisão dos alunos (Div), ginástica (Gin), colocação dos objetivos da aula (Obj), organização dos alunos (Org), fundamentos esportivos (Fud), exercícios respiratórios (ERp).

FIGURA 8: Conteúdo e tempo das aulas.

PROF	1ª PARTE		2ª PARTE		3ª PARTE		4ª PARTE	
	Conteúdo	Min	Conteúdo	Min	Conteúdo	Min	Conteúdo	Min
1	Aqc	10	Alg	5	Fud/gin	15	Jogo	20
5	Alg	5	Fud	20	Jogo	25		
6	Alg	7	Fud	28	Jogo	15		
10	Aqc	10	Jogo	35	ERp/rlx	5		
2	Aqc	10	Jogo/Gin	40				
9	Alg/div	10	Jogo	40				
4	Aqc	10	Jogo	30				
7	Alg/gin	15	Jogo	35				
11	Obj	5	Jogo	45				
12	Aqc/alg	10	Jogo	40				
13	Alg/gin	5	Jogo	40				
14	Org	10	Jogo	35				
3	Jogo	50						
8	Jogo	50						

Verificou-se que o comum entre os professores esteve na divisão das aulas em duas partes, somando um total de oito respostas, ou 57% das respostas. Houve divergências em relação a constituição da primeira parte de suas aulas, o que não se observou em relação a segunda etapa, constituída basicamente pelo jogo, apenas com uma professora, entre estas, citando ainda a existência da ginástica. A primeira parte conteve elementos diversos, com o alongamento constando na realidade dos professores de números 7, 9, e 13, onde o primeiro e o último citaram, ainda, a prática da ginástica e o segundo dividindo as equipes para o jogo que viria a seguir. O aquecimento esteve presente nas aulas dos professores números 2, 4 e 12, o último inserindo ainda o alongamento. As docentes números 11 e 14, relataram, respectivamente, fazerem uso de uma primeira parte em suas aulas para expor os objetivos das atividades e para organizar os alunos para o jogo.

A divisão das aulas em três partes esteve presente nas respostas dos professores com os números 5, 6 e 10, com todos fazendo uso de alongamento na primeira etapa. Os fundamentos esportivos na segunda e o jogo na terceira etapa da aula estiveram presentes nas respostas dos dois primeiros entrevistados. Para a última docente a segunda parte constou do jogo e a terceira de uma volta à calma com exercícios respiratórios e relaxamento.

A colocação das aulas com apenas uma parte foi relatada pelos professores números 3 e 8, os quais utilizavam exclusivamente jogo em suas aulas práticas. O primeiro justificando que fazia uso do “jogo direto porque eles [os alunos] não aceitam muito o aquecimento”. Os alunos da professora nº 8 “pegam a bola e saem correndo para jogar. Eles se auto-organizam e a gente cuida para trocar de equipe, não machucar”.

Distintamente apenas o professor nº 1 dividia as aulas em quatro etapas, constando, respectivamente, de aquecimento, alongamento, fundamentos esportivos e “se dá algo de ginástica”, seguido pelo jogo.

Com relação a divisão de tempo para cada uma das partes da aula, descritas pelos entrevistados, considerando aqueles que a repartiam em duas etapas, verificou-se, para a primeira parte da aula, tempo compreendido entre 5 a 15 minutos e, para a segunda, o tempo esteve descrito entre 30 a 40 minutos. Para os docentes que faziam a divisão em mais de duas partes, o tempo da segunda



compreendeu entre 5 a 35 minutos. A terceira etapa manteve-se compreendida entre 5 a 25 minutos e a quarta contabilizou 20 minutos.

Com relação ao direcionamento das aulas, observou-se que o início encontrava-se dirigido pelo professor em 62% da amostra, ou seja, 9 docentes referiram que a primeira etapa de suas aulas encontrava-se direcionada pelo professor, conforme verificado na figura 9.

FIGURA 9: Direcionamentos das aulas.

PROFESSOR(A)	INÍCIO	P. PRINCIPAL
1	Professor	prof/aluno
2	Professor	prof/aluno
3	Professor	prof/aluno
4	Aluno	Aluno
5	Professor	Professor
6	Professor	prof/aluno
7	Professor	prof/aluno
8		Aluno
9	Professor	Aluno
10	Professor	Aluno
11		prof/aluno
12		Aluno
13	Professor	Aluno
14		prof/aluno

A parte principal esteve direcionada pelo professor e pelos alunos conjuntamente para sete docentes, ou seja, 50% da amostra, os quais referiram ministrar nesta etapa práticas referentes a fundamentos pedagógico-esportivos, ginástica e ao jogo propriamente dito. Centrada no aluno esteve a prática de seis docentes. Ficando apenas um professor com a aula centrada em si.

#### 4.8 Processos avaliativos

Conforme visualizado na figura 10, os processos avaliativos encontram-se divididos entre aspectos subjetivos – participação (Ptp), Interesse (Int) e relacionamento entre os alunos (RA/A) – e, outros objetivos – Frequência às aulas

(Fqc), Trabalhos teóricos (Trb), Auto-avaliação (AAv), provas teóricas (Prv) e utilização de roupa adequada (Rpa).

FIGURA 10: Avaliação.

PROF	Subjetiva			Objetiva				
	Ptp	Int	RA/A	Fqc	Trb	AAv	Prv	Rpa
1	X				X			
2	X		X					
3	X			X				
4	X							X
5	X							
6	X						X	
7	X	X			X			
8	X							
9						X		
10	X	X			X			
11	X	X						
12						X		
13	X			X				
14		X		X				

Percebeu-se a opção de grande parte dos professores que trabalham com EF no EMN pela avaliação de aspectos subjetivos, onde a participação esteve presente em onze entrevistas, perfazendo 79% das respostas. Existiu diferença na forma de verificação desta participação, onde os professores de números 2, 3, 6, 7, 8 e 14 atribuíram nota a seus alunos pela participação, analisando este aspecto ao final do período letivo. Para os professores números 4, 5, 10, 11 e 13 a participação era anotada diariamente com instrumento paralelo a folha de chamada, sendo realizado cálculo relativo a estas anotações ao final do bi/trimestre. O interesse pelas atividades desenvolvidas em aula surgiu como outro aspecto subjetivo avaliado pelos entrevistados com os números 7, 10, 11 e 14. Já a relação entre os alunos obteve significância para o docente nº 2.

A avaliação objetiva foi utilizada nas práticas pedagógicas de dez entrevistados. Entre os aspectos considerados estiveram o trabalho teórico, utilizado pelos professores de números 1, 7 e 10, onde a segunda realizava trabalhos escritos sobre a importância da atividade física para a saúde e a qualidade de vida, somente para aqueles alunos que não gostavam de participar das atividades práticas “para que eles tenham consciência do que eles estão deixando de fazer”.

A frequência dos alunos foi avaliada pelos docentes de números 3, 13 e 14, sendo que os primeiros consideraram a assiduidade junto a participação e o último em conjunto com o interesse. A auto-avaliação foi utilizada como instrumento único de avaliação pelos entrevistados de números 9 e 12, onde o último realizava o que chamava de “auto-avaliação vigiada”, com o aluno se atribuindo uma nota junto com um colega que também o avaliava, sendo feita média entre estas. O uso de roupa adequada pelos discentes durante as aulas foi considerada na avaliação da professora nº 4. Já a prova sobre os conteúdos teóricos utilizados em aula era ministrada pelo professor nº 6, representando parte de sua avaliação.

Foi atribuída a avaliação tanto dos aspectos subjetivos quanto objetivos diferentes percentagens. Atribuíram percentagem máxima a avaliação dos aspectos subjetivos os professores de números 2, 3, 5, 7, 8, 10 e 11. De maneira oposta, os docentes números 9, 12 e 14 utilizaram instrumentos objetivos para avaliar. Já a avaliação dos professores com os números 1, 4, 6, e 13 mesclou aspectos subjetivos e objetivos, sendo que o primeiro e o último atribuíram percentagem igual aos dois aspectos, ou seja, 50% para cada um destes. O segundo e terceiro deram à parte subjetiva peso de 70% e à objetiva outros 30% (figura 11).

FIGURA 11: Avaliação em percentagem.

PROF. \ AVAL.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Subjetiva	50	100	100	70	100	70	100	100		100	100		50	
Objetiva	50			30		30			100			100	50	100

#### 4.9 Instalações

Em relação às instalações (figura 12), verificou-se a existência de: quadra coberta com iluminação (QCI) e quadra com piso de areia sem iluminação (QAS); Ginásio poliesportivo (Gin); quadra coberta sem iluminação (QCS); salas de ginástica (SGn) e de jogos (SJg); quadra polivalente sem iluminação (QPS); e quadra com piso de areia, iluminada (QAI).

FIGURA 12: Instalações.

PROF	QCI	QAS	Gns	QCS	SGn	SJg	QPS	QAI
1				X				
2			X					
3	X	X						
4	X			X	X			
5		X				X		
6	X							
7	X							
8		X	X					
9	X							
10	X				X			X
11		X	X					
12	X							
13			X			X	X	
14		X	X					

A quadra com piso de cimento e iluminação sobressaiu-se ligeiramente sobre as demais, com citação dos professores de números 3, 4, 6, 7, 9, 10 e 12, perfazendo, 50% da amostra. O primeiro relatou existir, além, quadra de areia improvisada em um pátio sem marcação ou iluminação. Já a segunda diferiu, com duas quadras poliesportivas iluminadas e um pavilhão coberto, contando ainda com uma sala com espelhos para ginástica. A ocorrência de duas quadras poliesportivas iluminadas também foi relatada pela professora nº 9. A docente nº 10 relatou a existência de duas quadras com iluminação, sendo uma de cimento e outra de areia, contando ainda com sala para ginástica. Já o entrevistado nº 12 criticou a degradação em que se encontrava a quadra utilizada em suas aulas.

Os professores números 2, 8, 11, 13 e 14 contaram com um ginásio de esportes para realizar suas aulas. As professoras com os números 8, 11 e 14 ainda contavam com uma quadra de rua com piso de areia, usada principalmente quando duas turmas estavam com aula paralela de EF. Já a docente nº 13 utilizava um ginásio público, localizado a 400 metros de distância da escola, disponibilizando ainda de uma sala de jogos e uma quadra polivalente sem iluminação.

O professor nº 1 fez referência a ocorrência de uma quadra coberta com piso acimentado, embora em condições precárias, nas suas palavras, “caindo aos pedaços”. Situação ainda mais precária foi descrita pela educadora nº 5, citando



Em relação aos materiais esportivos o Futsal sobressaiu-se de forma hegemônica, com 13 docentes (93%) contando com bolas referentes a este desporto em suas aulas, números que vão desde uma até dez bolas utilizadas, existindo em média 2,6 para cada educador. Seguindo de perto esteve o material referente ao Voleibol, onde doze professores utilizavam este material, também com uma até dez bolas sendo utilizadas, com média de 3,1. Na seqüência apareceram as bolas de Basquetebol, com número reduzido, se comparado aos desportos anteriores, se fazendo presente nas aulas de dez docentes, em número de uma a quatro, em média 2 bolas para cada professor. Já o material referente ao Handebol foi citado por dois professores, os quais utilizaram duas bolas, cada um, em suas práticas pedagógicas.

Os colchonetes, artefatos de ginástica, estiveram a disposição de sete professores, em número médio de 23,9 unidades. Utilizados pelos professores 2 e 7 se encontraram o bambolês e os cones, estes em número de dois para cada um dos docentes, sendo que o último sujeito ainda disponibilizava de 20 cordas.

De maneira diversificada estiveram os materiais utilizados nos jogos de mesa. As mesas, bolas e raquetes de Ping pong estiveram disponíveis para os professores de números 5, 7, 10 e 13. O primeiro contava com uma mesa, uma bola e dez raquetes do jogo, computando ainda 20 jogos de peças e tabuleiros de xadrez, adquiridos através de projeto junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Projeto semelhante foi disponibilizado ao segundo professor, com 36 tabuleiros, seis jogos de peças de Damas e 30 de Xadrez, existindo ainda, além de uma mesa, com uma bola e duas raquetes de Ping pong, quatro jogos de Dominó e dois de Botão. O terceiro docente também descreveu a existência de uma mesa de Ping pong, com duas raquetes e uma bola, além de quatro tabuleiros, quatro jogos de Damas, dois de Xadrez e três jogos de Dominó. O último professor além de contar com uma mesa de Ping pong, uma bola e duas raquetes, tinha um tabuleiro e jogo de xadrez, um de Dominó e uma mesa de *Snooker*..

O professor nº 1 referiu não contar com nenhum material fornecido pela escola, esclarecendo que o pouco material que utilizava, era oriundo de seu uso privado.

## **5. A EDUCAÇÃO FÍSICA IDEAL**

A entrevista com os sujeitos desta investigação ocorreu em duas etapas. A primeira com a descrição da forma de trabalho em relação aos fundamentos pedagógicos, as instalações e aos materiais disponibilizados para a prática docente. Como segunda fase da investigação indagou-se sobre o ideário dos educadores em relação a estes mesmos fundamentos, levando-se em consideração melhores condições laborais em relação a materiais necessários a aplicação de conteúdos teóricos e práticos, necessários ao alcance dos objetivos de ensino, considerando-se ainda a presença de instalações, ditas ideais, pelos entrevistados.

O entendimento dos entrevistados em relação ao ideário de EF que deveria se fazer presente no EMN pode ser observado nas descrições a seguir, fazendo-se referência a citações dos professores, quando assim julgar-se necessários para ilustração das exposições, os quais continuam identificados por numeração idêntica ao capítulo anterior.

### **5.1 Objetivos ideais**

Os sujeitos desta investigação responderam quais deveriam ser os objetivos da EF. Para 71%, grande maioria, os objetivos ideais seriam os mesmos já trabalhados em suas aulas. Para o restante as metas se dividiriam entre preparação esportiva, condicionamento físico, atividade física continuada e informação sobre qualidade de vida, conforme observados na figura 14.

FIGURA 14: Objetivos ideais

PROF	Os mesmos	Preparação esportiva	Condicionamento Físico	Atividade continuada	Informar sobre QV
1	X				
2	X				
3		X			
4	X				
5			X		
6	X	X			
7	X				
8			X	X	
9		X	X		
10	X				
11	X				
12	X				
13	X				
14	X				X

Para os professores de números 1, 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13 e 14 (71%), os objetivos já descritos no capítulo anterior (os mesmos), estão de acordo com aqueles considerados ideais, com pequenas observações por parte de alguns entrevistados. O docente nº 1 ressaltou que daria “para mudar, para qualificar melhor” as aulas se o professor disponibilizasse mais horas aula para preparar suas atividades e se a EF ocupasse três aulas semanais. Para o nº 6 a preparação esportiva deveria, também, estar contemplada nos objetivos ideais. A professora nº 7 referiu a importância de separar as turmas por gênero para um melhor trabalho com a ginástica. A entrevistada nº 14 acrescentaria informações teóricas sobre alimentação, doenças, sedentarismo e obesidade. Já a professora nº 13 conformou-se referindo “acho que é o que dá para fazer”.

De maneira diversa quatro professores não visariam os mesmos objetivos já desenvolvidos. O professor nº 3 colocou na preparação para o esporte o objetivo ideal da EF no EMN, citando, para tal, tanto os esportes coletivos, quanto os individuais. Distintamente as docentes de números 5, 8 e 9 referiram significância ao desenvolvimento do condicionamento físico junto aos alunos. A primeira citou a atividade aeróbica para melhorar o “preparo físico”, através de um trabalho progressivo. A segunda ainda colocou como ponto central a adoção, por parte dos discentes, da atividade continuada. A última referiu o desenvolvimento das qualidades físicas como força e velocidade, junto a técnica esportiva.



## 5.2 Competências e habilidades ideais

A figura 15 refere as competências e habilidades idealizadas, onde 50% dos sujeitos participantes desta investigação citaram como ideais aquelas já preconizadas em sua prática pedagógica (as mesmas), constituídas de estímulo à convivência em grupo, prática pela prática e autonomia cognitiva. Os demais as dividiram entre competências esportivas, fisiológicas e autonomia cognitiva.

FIGURA 15: Competências e habilidade ideais.

COMPETÊNCIA PROFESSOR	As mesmas	Esportivas	Fisiológicas	Autonomia cognitiva
1	X			
2	X			
3		X		
4	X			
5		X		
6	X			
7	X			
8		X		
9			X	
10			X	
11	X			
12				X
13				X
14	X			

Competências esportivas foram assim denominadas pelos entrevistados de números 3, 5 e 8. O primeiro professor proferiu seu ideário em dar ênfase a performance esportiva. A segunda idealizou o trabalho psicomotor com vistas a engrandecer a performance esportiva em suas aulas. A última, mesmo referindo “na aula de Educação Física é difícil desenvolver alguma habilidade”, mencionou que o ideal seria trabalhar técnicas esportivas.

As docentes de números 9 e 10 tiveram como ideário o desenvolvimento de competências, ditas, fisiológicas, através do condicionamento físico, além da integralidade corpo/mente.

Os professores de números 12 e 13 consideraram ideal estimular o desenvolvimento de autonomia cognitiva aos alunos, pois, para o primeiro, “educar é um processo de ensinar a pensar, provocar algumas situações”. Já a outra docente citou a questão cognitiva ao nível da compreensão da funcionalidade orgânica.

### 5.3 Planejamento ideal

Em relação ao planejamento de ensino foram investigados aspectos referentes aos sujeitos que deveriam fazer parte deste, conjuntamente ao período do ano letivo considerado ideal para a execução do mesmo.

A respeito dos sujeitos envolvidos no planejamento destacou-se a relação conjunta entre professor e aluno (prof/alunos), com 43%, seguido pela implicação única do professor, com cinco citações. A aspiração pelo envolvimento somente da administração escolar ou pelo diálogo entre dois ou mais professores (prof/prof), dividiu o restante dos entrevistados (figura 16).

FIGURA 16: Sujeitos do planejamento ideal.

PROF	Prof/alunos	Professor	Administração	Prof/Prof
1				X
2	X			
3		X		
4			X	
5	X			
6		X		
7	X			
8	X			
9	X			
10		X		
11		X		
12	X			
13			X	
14		X		

O planejamento conjunto entre professor e alunos foi citado como ideal pelos professores de números 2, 5, 7, 8, 9 e 12. O primeiro foi enfático dizendo não alterar sua forma de delinear as aulas, discutindo com os alunos as atividades a serem

desenvolvidas. Os docentes números 5, 7, 8 e 12 referiram ser ideal o professor planejar em conjunto, ouvindo as opiniões dos alunos sobre o que eles mais gostam de fazer. A professora 9 ainda enfatizou “poderia ser com eles, pois é importante eles participarem do planejamento, pois eles se comprometem mais”.

Para os professores números 3, 6, 10, 11 e 14, o docente deveria o único envolvido no planejamento de suas aulas. O primeiro proferiu que o professor deveria projetar o direcionamento dos alunos para a atividade esportiva que o mesmo demonstrasse afinidade de acordo com gosto e biótipo. Os docentes com os números 6, 10 e 14 referiram que, a partir da realidade encontrada, o professor poderia fazer seu planejamento. Para nº 11 o aluno não necessitaria inferir sobre os planos de ensino, “pois o futebol está muito direcionado pelos alunos, portanto eles iriam direcionar o planejamento para o futebol”.

As professoras de números 4 e 13 dissertaram que o planejamento encontrado em suas respectivas escolas já está de acordo com o ideal. Para a primeira o plano existente, oriundo da coordenação pedagógica, contemplou seus anseios. Já a segunda referiu “já tem um pronto e fica mais nele”, fazendo referência ao plano, que segundo ela, vem pronto da Coordenadoria Regional de Educação.

O professor nº 1 mencionou a importância de planejar em conjunto com docentes de séries escolares distintas, pois “tem que planejar com outras pessoas juntas, com professores que trabalham com outras séries, para ver o que já foi trabalhado e o que deve ser trabalhado”.

O período ideal para a realização do planejamento, esteve dividido entre anual, bi/trimestral – de acordo com o projeto pedagógico da escola, algumas adotam a divisão do ano letivo em quatro bimestres, outras em três trimestres – e diário. Constando ainda os que se eximiram de emitir parecer sobre este aspecto, justificando-se no fato de desconhecerem a forma como foi realizado o plano de ensino da disciplina, ou ainda por não terem definição sobre o ideário em relação a este item do fundamento pedagógico em evidência (figura 17).

FIGURA 17: Período do planejamento ideal.

PROFESSOR	Anual	Bi/Trimestral	Diário	Não sabe/não opinou
1	X			
2	X		X	
3	X	X		
4				X
5	X			
6		X	X	
7	X			
8	X			
9	X			
10			X	
11			X	
12				X
13	X			
14		X		

Segundo 57% dos professores, ou seja, oito entre os quatorze entrevistados, o planejamento de ensino deveria ser feito anualmente. Para os docentes de números 1, 5, 7, 8, 9 e 13 o plano de ensino anual, existente na realidade educacional onde estão inseridos, foi considerado ideal. Já para os sujeitos com os números 2 e 3 o plano organizado no início do ano letivo, deveria também ser repensado durante o período. O primeiro referiu a experiência realizada em sua prática pedagógica, onde, no desenrolar das aulas, as atividades foram reorganizadas junto com os alunos. O segundo citou que a partir de um plano anual o mesmo seria dividido trimestralmente, com práticas esportivas distintas. De maneira única a divisão trimestral surgiu nas considerações da professora nº 14.

A mescla entre dois períodos foi idealizada pelo professor nº 6, o qual pronunciou que no desenrolar de sua prática pedagógica já realiza um novo planejamento a cada trimestre letivo, redefinindo-o diariamente.

De maneira diária as docentes de números 10 e 11 manifestaram sua opinião, como forma única e ideal de planejamento. A primeira referiu que o mesmo deveria ser feito de acordo com a realidade vivenciada pelo professor, junto aos discentes. Já a segunda dissertou que “o planejamento deveria ser mais flexível, adequando-se diariamente às necessidades da turma, aos materiais e ao espaço”.

A professora nº 4 revelou ter assumido o ensino noturno havia três semanas, não tendo conhecimento de como era executado o planejamento, mas manifestou-se satisfeita com o existente. Já o docente nº 12 não opinou sobre a melhor época para planejar, argumentando não trabalhar “preso a papéis”.

#### 5.4 Conteúdos ideais

Os conteúdos considerados ideais para serem trabalhados pela EF estão referidos na figura 18. Embora todos os entrevistados (100%) tivessem referendado a continuação das atividades já desenvolvidas por eles (mesmos), ainda propuseram outros conteúdos divididos entre teóricos – saúde (Sd), nutrição (Ntr), doenças sexualmente transmissíveis (DST) e regras esportivas (Rgr) – e, outros práticos – Basquetebol (Bqt), Handebol (hdb), Ginástica (Gin), Atletismo (Atl), Natação (Nat), Voleibol (Vlb), Futebol (Fut), Ginástica Olímpica (Gol), Treinamento em Circuito (TCr), Relaxamento (Rlx), Dança (Dan) e Ping pong (Ppg).

FIGURA 18: Conteúdos ideais.

PROF. / CONT.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
		Mesmos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teóricos	Sd	X										X			X
	Ntr													X	
	DST													X	
	Rgr														X
Práticos	Bqt			X	X	X					X			X	
	Hdb			X	X	X					X			X	
	Gin			X			X			X					X
	Atl	X		X											
	Nat					X		X							
	Vlb					X									
	Fut	X													
	Rlx		X												
	Dan					X									
	Ppg	X									X				

Segundo os professores números 1, 11 e 14, conteúdos teóricos acerca da saúde deveriam ser abordados pela EF. Para os dois primeiros docentes deveriam ter mais informações sobre EF, atividade física e saúde, com o intuito de melhorar a qualidade de vida discente. A última cita, além destes, conhecimentos a respeito de regras esportivas.

Para a docente nº 13 noções sobre nutrição abordando hábitos alimentares, junto a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis seriam importantes para o ensino noturno.

Considerando os conteúdos práticos, destacaram-se, além daqueles já desenvolvidos, o Basquetebol e o Handebol, para os professores com os números 3, 4, 5, 10 e 13. O primeiro citou ainda a importância do desenvolvimento de conteúdos ginásticos durante todo o ano letivo, junto com atividades relacionadas ao esporte. A quarta professora fez referência à prática do Ping pong, justificando-o a partir do gosto dos alunos. Já a terceira citou o aprendizado de Voleibol, Dança e Natação, esta idealizada também pelos educadores números 5 e 7, onde o último a incluiria, conjuntamente à ginástica olímpica, como forma de proporcionar novas modalidades práticas a seus alunos.

A ginástica ainda esteve presente nas referências dos educadores de números 6, 9 e 14. O primeiro ressaltou a relevância de trabalhar o conteúdo, como forma de ir além do desporto em suas aulas, com o intuito de realizar atividades que sirvam para a qualidade de vida do aluno. A segunda utilizaria os exercícios localizados, referendando a necessidade de um local adequado para esta prática. A outra idealizou a inclusão da prática em forma de circuito, principalmente para as meninas, caso tivesse uma sala adequada.

Segundo os professores de números 1 e 3, o atletismo seria de importância considerável para as aulas de EF, no EMN. O primeiro citando ainda a relevância do Futebol de Campo e do Ping pong.

Com uma citação estiveram presentes as atividades de relaxamento, referendadas pelo professor nº 2, o qual citou que, além dos conteúdos já desenvolvidos em suas aulas, acrescentaria trabalhos com música visando o relaxamento.

Os docentes com os números 8 e 12 ressaltaram a irrelevância em acrescentar novos conteúdos, citando como ideais apenas os conteúdos já desenvolvidos em suas práticas cotidianas.

Somando-se as referências já feitas – todos os entrevistados referiram ser ideal continuar ministrando os conteúdos já presentes além de acrescentar outros – verificou-se, em relação aos conteúdos práticos, que 100% da amostra referiu o Futsal e o Voleibol como ideais, seguido pela Ginástica e pelo Basquetebol, estes com preferência de dez sujeitos. Já em relação aos conteúdos teóricos as regras esportivas foram preferidas por sete entrevistados, seguido por informações sobre saúde e qualidade de vida, nomeadas por seis professores. Ainda três docentes consideraram não ser ideal ministrar teorias durante as aulas de EF.

## 5.5 Procedimentos ideais de ensino

Com relação aos procedimentos de ensino considerados ideais pelos entrevistados, foram analisados aspectos relativos a condução das atividades de ensino, ou seja, o ensino estaria mais centrado no professor ou no aluno. Segundo o ideário de 79% da amostra o ideal seria o mesmo procedimento já adotado em sua prática (o mesmo), descrito no capítulo anterior. Os demais entrevistados consideraram perfeito dividir a iniciativa entre o professor e os alunos, ou ainda mencionaram desconhecer uma maneira correta (figura 19).

FIGURA 19: Procedimentos ideais de ensino.

PROF \ PROC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
O mesmo	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X
Prof/aluno					X				X					
Não sabe											X			

Grande maioria dos professores não mudaria seu procedimento de ensino, os quais justificaram seus métodos com várias argumentações, o que pôde ser

observado em algumas citações: “estão dentro do que é aceitável” (1), “acho que é difícil mudar” (2), “como eles são adultos funciona normalmente da forma como está” (4), “para a realidade que se tem não deveria mudar” (8), “a nível de EM está bom, por que eles se organizam, se respeitam entre si” (13).

No ideário das professoras de números 5 e 9 a responsabilidade pelo ensino estaria sendo partilhada entre docente e discentes. A primeira afirmou que o ideal seria que o ensino estivesse centrado ora no professor, ora no aluno, no entanto, justificou sua prática dizendo que “o ideal seria que a gente pudesse trabalhar com os alunos não tão direcionada, mas se deixar, eles vão pegar uma bola e só jogar futebol”. A segunda afirmou “que não pode ser nem somente o professor ditando normas, nem eles, adequando a realidade aos interesses, dentro do plano que vem de cima para baixo”.

A docente nº 11 apresentou dificuldade, quando indagada sobre o ideário de prática pedagógica em relação aos procedimentos de ensino, referindo “não sei dizer o que seria ideal”.

## 5.6 Divisão ideal das aulas

No que se refere a divisão ideal das aulas a figura 20 mostra a idealização dos docentes, onde alguns referem a sua divisão adotada em suas práticas como ideal (a mesma), outros consideraram o acréscimo em mais uma (+ 1 parte) ou duas (+ 2 partes) etapas.

FIGURA 20: Divisão ideal das aulas.

PROF \ DIVISÃO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A mesma	X					X	X			X				
+ 1 parte		X		X	X						X	X	X	X
+ 2 partes			X					X	X					

Os professores com os números 1, 6, 7 e 10, consideraram a mesma divisão já praticada como sendo ideal. O docente nº 1 observou que a subdivisão das suas



aulas “está dentro do que está nos livros”, sem citar quais livros orientaram esta divisão. O segundo manteria a mesma divisão, apenas oportunizando maior quantidade de fundamentos esportivos para os alunos que demonstrassem maior dificuldade técnica. As duas últimas apenas manteriam o já estabelecido em suas práticas pedagógicas.

Para os docentes de números 2, 4, 5, 11, 12, 13 e 14, o ideal seria acrescentarem mais uma etapa na divisão já estabelecida em suas aulas. Para estes professores seria necessária a volta à calma, a qual poderia ser composta por atividades de alongamento, relaxamento, ou por diálogo com os alunos sobre o desenrolar da aula, avaliando-a e oportunizando sugestões para as subseqüentes.

O acréscimo de duas partes na divisão das aulas foi sugerido pelos professores de números 3, 8 e 9. Os primeiros ministravam-nas em apenas um momento, no entanto, consideraram como ideal a divisão em mais duas etapas, constituindo-se então a aula em aquecimento, prática esportiva e volta a calma. A última docente estaria dividindo suas aulas em duas partes, com alongamentos e prática esportiva, considerando ser ideal a prática de fundamentos técnico-esportivos entre essas e, ainda, uma última etapa, com alongamentos e avaliação das atividades.

## **5.7 Processos avaliativos ideais**

Os processos avaliativos, considerados ideais pelos entrevistados, estiveram distintos daqueles já praticados pelos mesmos, fato que motivou a enumeração de todos os itens propostos pela amostra. Para tanto optou-se por dividi-los, assim como realizado na descrição da avaliação diagnosticada na prática cotidiana dos sujeitos desta investigação, entre aspectos subjetivos e objetivos.

A categorização dos aspectos subjetivos contou dois itens definidos como participação (Ptp) e auto-avaliação (AAv). Já a classificação em relação à avaliação objetiva contou com itens como Prova (Prv), performance (Pfc), Roupas (Rpa), Trabalhos teóricos (Trb) e Freqüência às aulas (Fqc), conforme observado na figura 21.

FIGURA 21: Processos avaliativos ideais.

PROF	Subjetivos		Objetivos					ñ aval./ ñ sabe
	Ptp	AAv	Prv	Pfc	Rpa	Trb	Fqc	
1	X	X						
2								X
3			X	X				
4	X				X			
5	X							
6	X		X					
7	X							
8								X
9		X						
10	X	X				X		
11	X							
12		X						
13	X						X	
14								X

Em relação aos instrumentos subjetivos de avaliação idealizados a participação obteve preferência dos professores de números 1, 4, 5, 6, 7, 10, 11 e 13, perfazendo 57%. Os docentes com os números 1 e 10, idealizaram, além, a presença da auto-avaliação, a qual esteve presente também no ideário das professoras números 9 e 12.

Segundo o professor nº 1 “o ideal é analisar não só a parte qualitativa, mas fazer auto-avaliações”, considerando que necessitaria mais horários para tanto. Nas considerações de nº 5 “o ideal é pela participação, jamais avaliar pela técnica”, reafirmando sua posição a respeito da avaliação subjetiva. Para os números 7 e 11 a participação dos alunos durante as atividades propostas, já aplicada em suas aulas, se constituiu como instrumento de grande utilidade, pois nas palavras da última deveria estar sendo avaliado “mais a participação de forma subjetiva, pela observação do professor”.

Os docentes com os números 4, 6, 10 e 13, julgaram ideal mesclar aspectos subjetivos com instrumentos objetivos. A primeira considerou a avaliação da participação, seguida pelo uso de vestimenta adequada para a prática físico-desportiva como objetivos a serem avaliados. O seguinte idealizou a sua própria

prática, onde avaliou a participação, junto à realização de prova sobre os conteúdos advindos das aulas teóricas. A terceira, além de ter referido a utilização de dois instrumentos subjetivos, a participação e a auto-avaliação, ainda valorizou a utilização de trabalhos teóricos executados em grupo ou individualmente pelos alunos. Para a última a participação estaria complementada pela avaliação da freqüência do discente às aulas.

Para o professor nº 3 a avaliação ideal seria estabelecida exclusivamente por aspectos objetivos, onde a performance esportiva se constituiria instrumento prático, seguido pela realização de provas, contendo conteúdos teóricos sobre regras, táticas, técnicas e história dos esportes. Desta forma seria considerado o conhecimento assimilado pelo aluno.

Os docentes com números 8 e 14 consideraram desnecessária a realização de avaliação para o aluno da EF no nível médio de ensino, justificando cada qual a seu modo esta posição. Segundo a primeira “acho que não deveria ter avaliação na EF, o que tem que conseguir é resultado: eles [os alunos] terem gosto pelo esporte”. O seguinte “não faria avaliação porque acho que não tem necessidade por que todo o aluno no momento que participa já tem nota”.

Já o docente nº 2 não definiu uma maneira como sendo ideal para avaliar, pois não sabe “se existe forma ideal de avaliar. Um trimestre uma forma dá certo, em outra não, aí tem que mudar”.

## **5.8 Instalações ideais**

Em relação às instalações consideradas ideais, foram relatados ambientes físicos internos e externos. Os locais externos se referem aqueles encontrados fora das dependências administrativas ou setoriais, bem como das salas de aula, das escolas. Já em relação aos espaços internos foram citados locais onde somente seria necessário a disponibilização por parte das administrações escolares, com vacância para as atividades propostas pelos professores componentes da amostra investigativa.

Em relação a estes espaços pode-se verificar a referência de sala de Ginástica (SGn), ginásio poliesportivo (Gns), quadra coberta sem iluminação (QCS), piscina (Psc), quadra coberta iluminada (QCI), sala de jogos (SJg), pista de Atletismo (PAAt) e quadra poliesportiva iluminada (QPI), observado na figura 22.

FIGURA 22: Instalações ideais.

PROF	SGn	Gns	QCS	Psc	QCI	SJg	PAAt	QPI
1	X				X			
2	X						X	
3	X		X	X		X		
4			X					
5	X			X	X			
6			X					
7	X			X			X	X
8	X	X						
9	X	X						
10	X				X	X		
11	X	X						
12	X		X					
13	X	X						
14	X	X				X		

Entre as instalações descritas como necessários destacou-se a sala de ginástica, citada por 86% dos entrevistados, os quais ainda referiram a necessidade de outras instalações.

A existência de ginásio poliesportivo foi idealizada por cinco docentes. Com uma citação a mais do que a quadra coberta. Já a existência de piscina foi referida por três entrevistados, número igual a quadra coberta com iluminação e a sala de jogos. Com duas citações surgiu a pista de Atletismo e com uma a quadra poliesportiva iluminada.

Entre os docentes que idealizaram a existência de sala para a prática *gímnica*, merecem destaque determinadas citações, algumas sobre o tipo de trabalho que executariam e, outras, em relação a descrição detalhada deste ambiente.

As professoras de números 7, 8, 9 e 14, narraram o que fariam junto a sala de ginástica. A primeira ministraria a própria ginástica sob a forma de exercícios localizados e atividades relativas a dança. A segunda alicerçou a necessidade nas

seguintes palavras “sala para ginástica, pois enquanto os meninos ficavam jogando, as meninas estariam fazendo ginástica”, além de melhorias no ginásio de esportes que a sua escola possuía, como a colocação de iluminação e chuveiros. A outra docente relatou que faria um trabalho com atividades físicas localizadas. A última entrevistada citou que o ambiente seria utilizado para administrar tanto atividades ginásticas, quanto outras inerentes a EF.

Os docentes com os números 1, 12 e 13 descreveram como seria este ambiente. O primeiro propondo a existência de “uma sala com espelho para trabalhar dança e ginástica localizada”. Para o segundo deveria ter, além dos espelhos, aparelho de som e “até um palco”. A terceira narrou que deveria ser uma sala ambiente com a utilização de som para as atividades ginásticas.

De forma adversa aos demais entrevistados, números 4 e 6, não revelaram necessidade de sala para a prática de ginástica, manifestando-se a favor, apenas, de uma cobertura para as quadras poliesportivas que suas escolas possuíam. O segundo referiu, além, a urgência de pintura da mesma e reforma de seu piso, considerado muito áspero.

## **5.9 Materiais ideais**

Os entrevistados foram perguntados sobre quais recursos materiais deveriam ser disponibilizados cotidianamente para as aulas. Assim como ocorrido na descrição dos materiais disponibilizados cotidianamente para as aulas dos professores, as respostas em relação aos materiais considerados ideais para o pleno desenvolvimento das EF no nível médio de ensino estiveram e agrupadas em três categoriais.

A partir desta divisão se destacaram: materiais esportivos – bolas (Bl), Redes (Rd), Colchão para salto (Cco), cordas (Cr), cones (Cn) e cronômetro (Crn) –; ginásticos – colchonetes (Cch), halteres (Hlt), tornozeleiras (Tnz), aparelho de som (Sm) e estação de musculação (Msc) –; e relativos a jogos de mesa – Damas (Da), Xadrez (Xdz), Ping pong (Ppg) e Dominó (Dm), conforme pode ser verificado a partir de descrições na figura 23.

FIGURA 23: Recursos materiais ideais.

PROF.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
MATER.															
Esportivos	Bl	2/a	-	1/a	2	1/a	10	1/a	2	12	1/a	5	2	2	10
	Rd							X			X				
	Cco		X			X									
	Cr						X					X			
	Cn					X	X								
	Crn	X													
Ginásticos	Cch	X		X	X	X	X	X	X	X				X	X
	Hlt	X										X			
	Tnz	X										X			
	Sm									X			X		
	Msc														X
J. mesa	Da										X			X	
	Xdz										X			X	
	Ppg										X			X	
	Dm										X			X	

O material esportivo em destaque, fundamentado nas respostas de 93% da amostra, aludiu ao número de bolas necessárias para cada desporto. Referindo o ideário de uma bola para cada aluno (1/a), estiveram os professores de números 3, 5, 7 e 10. Inicialmente, o primeiro docente citou a necessidade de uma bola para cada dupla de alunos, no entanto, após, referiu “o ideal mesmo seria uma bola para cada um”. A segunda concordou salientando ainda a necessidade de colchão para salto e cones. A última ainda citou “o ideal era que tivesse uma bola para cada aluno, mas...”. A docente nº 7 foi enfática ao afirmar ser ideal uma bola para cada discente, junto a existência de redes.

Manifestando-se pela presença de duas bolas para cada desporto os docentes números 4, 8, 12 e 13 fizeram referência ao material já existente em suas práticas pedagógicas como ideais. Destacando-se as palavras da primeira “para o caso do noturno que é o jogo o material está bom”.

Os professores de números 6 e 14 idealizaram a existência de dez bolas para cada desporto. O primeiro referiu sua forma de trabalho com este material “deveriam ter dez bolas para cada desporto, onde se pudesse trabalhar em trios”, citando, além, a necessidade de cordas e cones para o trabalho esportivo.

A docente nº 9 arquitetou número distinto de bolas para cada desporto, pois para o Voleibol e Handebol seria necessário quinze, para o Futsal dez e seis para o

Basquetebol. Salientou que este número seria para turmas com aproximadamente 30 alunos.

Fazendo referência a um número médio de bolas necessárias para o desenvolvimento esportivo no EMN, calculou-se a média aritmética, ficando estimada em 12 bolas para cada desporto.

Finalmente o professor nº 2 aludiu não ter opinião formada a respeito do número de bolas necessárias para o desenvolvimento dos desportes, pois, segundo ele “o número de bolas depende do que se quer trabalhar”, citando apenas a necessidade de um colchão para salto.

Com relação ao material idealizado para a prática da Ginástica destacou-se a presença de colchonetes para 71% dos sujeitos. Para os professores de números 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 13 somente com este material já seria possível o desenvolvimento de conteúdos ginásticos. Os professores números 4 e 8 já o disponibilizavam em suas respectivas escolas, colocando que o mesmo deveria ser mantido. Já os números 5, 6 e 7 descreveram o número de colchonetes necessários, ficando em vinte para a primeira, dez para o segundo, tendo como referência uma turma de 30 alunos e, um por aluno, para a última. Citando os colchonetes como únicos materiais indispensáveis para a prática da ginástica, os docentes de números 3 e 13 encerraram a lista de entrevistados.

Para os professores de números 1 e 11, além de colchonetes, seria ideal a existência de halteres e tornozeleiras para o primeiro e, estação de musculação para a segunda.

Os jogos de salão foram citados pelas docentes números 10 e 13, as quais, além de referirem os já existentes a sua disposição como Ping pong, Xadrez, Damas e Dominó, reafirmaram a necessidade de manutenção e aquisição de mais jogos intelectuais.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da ótica do Autor em relação à precariedade da EF neste nível de ensino, tendo em vista a prática como professor da Rede Estadual de ensino que, nos faz perceber no cotidiano o que ocorre com este componente curricular. Alicerçado ainda em ampla bibliografia que trata desde teorizações pedagógicas até investigações sobre o cotidiano docente. Referindo-se à cerca do desprestígio demonstrado pelas administrações escolares e do menosprezo com que o Poder Público trata não só EF, como a educação escolar de maneira geral. Portanto urge um repensar sobre a função da EF para o EMN.

O Poder Público desvaloriza a EF e desrespeita o direito à educação, quando coloca o componente curricular como algo facultativo. Em contrapartida, a escola tem de ofertar a disciplina ao aluno do noturno, o qual opta por participar ou não das aulas. Esta opção se dá de acordo com a Legislação, mencionando a condição em que deve se encontrar o discente – maior de trinta e cinco anos de idade, que tenha prole ou que tenha jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias –, a qual compreende-se a maioria do alunado.

Tendo esta realidade, procura-se responder a questão problemática inicial: caracterizar e analisar o perfil real e o ideal da EF, segundo a visão dos professores que atuam com este componente curricular no EMN das escolas Públicas Estaduais da Zona Sul do Rio Grande do Sul.

O cotidiano constatado da EF no EMN passa pela utilização de conteúdos desportivo-recreativos, assim como o encontrado na maioria de outros estudos, conforme referido no decorrer do trabalho. Caracterizando-se pela precariedade de materiais e de instalações necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente, possuindo objetivos e estilos de ensino que privilegiam a participação do aluno, algumas vezes até relegando prioridades objetivas necessárias a melhoria da qualidade de vida discente, em virtude de o professor ter de priorizar o gosto pela



prática para que tenha alunos participando de suas aulas. O desenvolvimento de competências e habilidades praticamente inexistem, não por decisão docente, mas por desconhecimento, talvez por ser algo novo no contexto educacional ou pela não oferta de formação continuada aos professores. Já, idealmente, seriam necessárias melhores instalações, tanto esportivas, quanto ginásticas, junto à oferta de material necessário à prática da EF.

Estas constatações demonstram que a realidade é de tal magnitude nefasta que até os sonhos docentes estão limitados, tendo em vista a aproximação entre a realidade e o ideário pedagógico, o que acaba por tornar suas práticas conservadoras e reducionistas a medida que limitam-se ao esporte. As limitações dos professores passam também para as limitações dos alunos, que só querem esporte como conteúdo das aulas.

A EF está inserida dentro de um contexto histórico que há muito tempo vem sendo plasmado, portanto os fatos observados neste estudo são fruto de um contexto, no qual a disciplina há muito vem se desvalorizando, tanto no ensino diurno, quanto mais no noturno.

A realidade encontrada nem sempre esteve de acordo com aquela esperada, descrita no capítulo inicial deste estudo, o que demonstra a necessidade de buscar-se o cotidiano escolar, ouvindo-se o que o docente tem a dizer, seus anseios, necessidades, frustrações e dificuldades profissionais. A estes profissionais deveriam ser oportunizadas melhores condições de trabalho, pois o docente é refém de uma série de fatores que dificultam a sua atuação, conforme refere Zagury (2006, p. 65):

o professor é refém também:

- \* do tempo de que necessita, mas de que não dispõe, para superar deficiências básicas de formação;
- \* das pressões internas que sofre do sistema – que o impulsiona a implementar técnicas e métodos que lhe exigem dedicação quase individual a cada aluno – e que ele não consegue, porque não “dá tempo”;
- \* da própria consciência que lhe revela sua impotência para realizar uma avaliação qualitativa, tal qual se preconiza atualmente;
- \* dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente, em muitos casos;
- \* da família dos alunos, que perdeu a autoridade sobre os filhos e pressiona a escola para fazê-lo em seu lugar;
- \* da sociedade, que volta e meia surpreende professores e gestores com medidas cautelares, mandados de segurança e processos...

Ouvir os professores e valorizar suas idéias se caracterizou como o principal objetivo desta investigação. A teorização a cerca de formas corretas de ensino, maneiras holísticas de avaliar ou de conteúdos ideais para o desenvolvimento biopsicossocial discente, sem reportar-se ao cotidiano e sem escutar quem mais o conhece – o professor –, caracteriza-se como um estudo com grande lacuna. Reportando-se a Zagury (2006, p. 239) “precisamos chegar a um ponto em que não se faça mais mudança – seja ela metodológica, de conteúdo ou estrutural – sem que se ouçam antes os executores”.

Por outro lado, uma legislação que desestimula o jovem da prática de atividades físicas, que podem inclusive ter enfoque compensatório às suas atividades laborais, tem a urgência de ser repensada, pois não é admissível privar o jovem de práticas físico educativas, no momento em este mais necessita. Entende-se, assim o fato de o professor trabalhar em suas aulas com atividades lúdicas esportivas, pois precisa conquistar os alunos para participarem de suas aulas, uma vez que, se assim não o fizer, não terá clientela para seu trabalho.

Mas como conquistar alunos para suas aulas na ausência de condições dignas de trabalho? Os materiais são escassos, quando não têm de ser trazidos de sua residência, pois, conforme relatado, algumas vezes, a escola não dispõe de nenhum material esportivo, físico ou educativo. As instalações, na maioria das vezes, tornam a prática esportiva inviável, pois sequer as quadras poliesportivas possuem iluminação, sem mencionar a ausência de sala para prática de ginástica, ou a carência de equipamentos para a mesma. Neste sentido, usando sua criatividade o professor ministra atividades baseadas no improvisado, no entanto, esta realidade não pode mais ser aceita. Torna-se inadmissível qualquer cobrança sobre o educador em relação a uma prática de qualidade quando as mínimas condições não são respeitadas.

O poder público sequer mantém as escolas munidas de materiais indispensáveis ao cotidiano das disciplinas curriculares, quanto mais se falar em equipamentos de EF, tendo em vista a forma com que esta disciplina vem sendo tratada, perde-se cada vez mais espaço nas escolas, com redução de carga horária e enturmação. O descaso das políticas governamentais se expressa também, num "liberalismo pedagógico", onde cada professor faz o que deseja. Deveriam ser

direcionadas novas políticas de apoio pedagógico e auxílio, tendo em vista as dificuldades cotidianas.

Considerando-se todas as dificuldades docentes, idealiza-se a valorização da EFE, a partir da ênfase em objetivos que ultrapassem as limitações recreativas, que rompam com a hegemonia esportiva, que vão além da prática pela prática e que priorizem tanto a melhoria da qualidade vida, vista pelo aspecto salutar, quanto à expansão dos horizontes da cultura corporal, relacionando a EF com aspectos mundiais, meio-ambientais, econômicos, estéticos e culturais. Não se quer dizer que a EF vai resolver a questão do aquecimento global, por exemplo, mas também não pode ficar alheia aos acontecimentos do entorno.

Como proposições objetivas para a melhoria das condições de ensino no EMN, baseando-se nas considerações de seus professores, nas referências bibliográficas, junto a visão do Autor sobre esta realidade, tem-se como pressupostos:

- O professor deve valorizar-se como profissional e estimar a EF, ofertando práticas pedagógicas que venham ao encontro das necessidades do alunado, tornando suas aulas mais relevantes e sua prática necessária ao desenvolvimento discente presente no ensino noturno, pois a relevância, tanto do docente quanto da disciplina, passam primordialmente pela auto-valorização;
- O planejamento valorizando a participação discente deve ser mantido e ampliado, sem, no entanto, relegar o professor a mero facilitador de atividades escolhidas pelos alunos, mas sim como condutor do processo do processo de ensino-aprendizagem;
- Os objetivos junto a EF necessitam ir além de meras recreações esportivizadas, considerando os diversos aspectos que necessitam ser desenvolvidos ao alunado do ensino noturno, como proporcionar condições para que o aluno aumente seus conhecimentos teóricos e práticos sobre exercício físico e saúde e, relacionados à cultura corporal historicamente construída.
- As competências e habilidades a serem alcançadas com o ensino necessitam ser melhor esclarecidas ao professor através das administrações públicas, ao mesmo tempo em que o próprio educador deve buscar crescer o seu conhecimento pedagógico, para que possa, inclusive inferir mais na estrutura da própria instituição;

- Os conteúdos precisam romper com a ênfase esportiva, proporcionando novas experiências físico-sociais aos alunos. O esporte apresenta-se como um conteúdo a ser desenvolvido, complementado pela ginástica, o jogo, a dança, entre outros, rumo a melhoria da qualidade de vida através da prática continuada de atividades físicas;
- os procedimentos de ensino devem valorizar a autonomia discente, como está sendo realizado, no entanto com o professor direcionando a aprendizagem de maneira a melhor utilizar os conteúdos em direção a concretização dos objetivos;
- os processos avaliativos devem levar em consideração aspectos subjetivos, no entanto carecem avaliar tanto a aprendizagem dos alunos, quanto o sucesso pedagógico do professor de maneira objetiva;
- As instalações, não só para a prática da EF, quanto para todos os setores escolares, necessitam ser reavaliadas pelo poder público. A nível local as administrações escolares devem investir os escassos recursos também na melhoria dos espaços existentes para a prática da EF;
- Os materiais descritos como reais são insuficientes, já os ideais são de difícil concretização no atual contexto educacional, portanto, os professores, em conjunto com Direção, Conselho Escolar, pais e alunos devem buscar formas de adquirir maior quantidade destes materiais.

Finalmente este estudo teve a intenção de detectar a realidade da EF no EMN, a partir do depoimento dos professores, questionando as formas de intervenção, a partir do diálogo entre os autores e estes sujeitos, envolvidos cotidianamente com a realidade escolar. No entanto, possui-se a nítida noção que melhorias significativas perpassam estudos ou investigações bem intencionadas, faz-se necessário o envolvimento por parte das administrações escolares, junto com os docentes, buscando superação para as adversidades cotidianas. Portanto com esta Dissertação cita-se questões relativas a EF no EMN, não tendo a presunção de mudar a realidade, ainda que aponte para mudanças possíveis e necessárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, E. A. **Recursos da tecnologia da informática do ensino/aprendizagem: a visão dos professores das escolas estaduais de ensino médio de Porto Alegre**. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ALMEIDA, M. C. R. **Concepções da Educação Física Escolar: o discurso dos professores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento da criança) – Centro Universitário Sreder Bastos, Universidade Técnica de Lisboa, Rio de Janeiro.

ANTUNES, C. **Glossário para educadores (as)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. O agir pedagógico dos professores de Educação Física no ensino técnico federal do Estado do Rio Grande do Sul. In: **21º Simpósio Nacional de Educação Física**, 2002, Pelotas. Anais do 21º Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas: Universitária-UFPel, 2002. v.1, p.47-53.

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

BATISTA, P. M.; GRAÇA, A.; MATOS, Z. Termos e características associadas à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem sua atividade profissional em diferentes contextos da prática desportiva. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 8, n. 3, 2008.

BLAIR, S. N. *et al.* Physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy men and women. **JAMA**. v. 262, n. 17, 2395-2401, 1989.

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

BRASIL. Decreto Lei 69.450, de 01 de novembro de 1971. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Brasília, 2001.

\_\_\_\_. Lei 10.739, de 01 de dezembro de 2003. Brasília, 2003.

CARNEIRO, E. de B. Confrontos e perspectivas da educação física no ensino noturno. **Efdeportes**. Buenos Aires: Revista digital. Ano 11, n.101, Out. 2006a.

\_\_\_\_. Planejamento participativo nas aulas de Educação Física no ensino noturno: um relato de experiência. **Efdeportes**. Buenos Aires: Revista digital. Ano 11, n.98, Jul. 2006b.

CARREIRO DA COSTA, F. Tendências de la Enseñanza de la Educación Física. **Congreso Mundial FIEP**. Monterrey: México, 2004.

COLL, C.; MARTIN, E. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Carta da Educação Física escolar**. CONFEF, 2007.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**. n.29, Mai./Jun./Jul./Ago. 2005.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1999.

CYRINO, E. S. Proposta de ensino para a disciplina de Educação Física no 2º grau. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 5, nº 1, 40-44, 1997.

DARIDO, S. C.; *et al.* Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**. v. 5, n. 2, 1999.

DE BEM, M. *et al.* **Atitude dos alunos de II grau frente a Educação Física**. *anais*. IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Coimbra, 1995.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. P. L.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 10, n. 1, 43-48, jan./abr. 2004.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E.; e cols. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁVARO, P. E.; NASCIMENTO, G. Y. do; SORIANO, G. B. O conteúdo da intervenção profissional em educação física: o ponto de vista de docentes de um curso de formação profissional. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n.02, p.199-221, mai./ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, J. S. **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. S. dos; PASSOS, Á. M. dos. Novos rumos para o ensino noturno: como e por que fazer? In: **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.345-360, jul./set. 2005.

GRYNSZPAN, D. Educação em saúde e educação ambiental: uma experiência integradora. **Caderno Saúde Pública**. n. 15, 133-138, 1999.

GUARINELLO, A. C.; *et al.* A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 12, n. 3, 317-330, set./dez. 2006.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. Características dos programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 11, nº 1, 49-62, 1997.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Haidt, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

HURTADO, J. G. G. M. O ensino da educação física: uma abordagem didática. Porto Alegre: Prodil, 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo educacional**. Brasília: INEP, 2006.

JANUÁRIO, C. Um conceito para a Educação Física. **Horizonte**. n. 66, 1995.

KRAUT, A. *et al.* Effect of school age sports on leisure time physical activity in adults: The CORDIS Study. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, Madison, v.35, n.12, p.2038-42, 2003.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no ensino médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Efdeportes**. Buenos Aires: Revista digital. Ano 9, n.66, Nov. 2003.

LÜDORF, S. M. A. A prática pedagógica do professor de educação física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a Prática**, v.8, n.2, p.243-255, Jul./Dez. 2005.

MADEIRA, F. Crença de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n. 2, 17-38, 2005.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.55-76, Mai./Ago. 2007.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar? currículo – área – aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA NETO, V. **A prática do esporte na escola: 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.

MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M. Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Educação Física no RS: processos avaliativos desenvolvidos no ensino médio. In: **24º Simpósio Nacional de Educação Física**, 2005, Pelotas. Anais do 24º Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas: Universitária-UFPel, 2005. v.1, p.20-28.

MOSSTON, M. Las três erres para los profesores: reflexionar, refinar, revitalizar. **Apunts: Educació Física i Esports**, n. 24, p.39-44, 1990.

MUNIZ, L. N.; RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? **Artus – Revista de Educação Física e Desportos**. v. 18, n. 1, p.11-26, 1998.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2006.

NÉRICI, I. G. **Didática geral dinâmica**. São Paulo: Atlas, 1988.

OLIVEIRA, N. R. C.; LOURDES, L. F. C. Ginástica geral na escola: uma proposta metodológica. **Pensar a prática**, v. 7, n. 2, .....2004.

OLIVEIRA, R. J. Análise epistemológica da visão de ciência dos professores de Química e Física do Município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, V. 72, n. 172, 335-355, 1991.

OLIVEIRA, S. G. **A nova educação e você – o que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, A. A. B.; LISBOA, G. A educação física no ensino noturno das escolas públicas de Maringá. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá. v.11, n.1, p.157-165. 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.



PAFFENBARGER, R. S. *et al.* The association of changes in Physical activity level and other lifestyle characteristic. With mortality among men. **New England Journal of Medicine**. v. 328, 538-545, 1993.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PEREIRA, F. M. **Dialética da cultura física, introdução à crítica da educação física, do esporte e da recreação**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano escolar e a educação física necessária**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPEL, 1997.

\_\_\_\_\_. Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Revista Pensar a Prática**. v.2, n.1, p.136-155, 1999.

\_\_\_\_\_. Nível médio de ensino: educação física e conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, v.14, n.1, p.32-53, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Física escolar e qualidade de vida: fase III – as condições sócio-econômicas dos professores, as condições de trabalho docente, os conteúdos de ensino e as práticas pedagógicas**. Relatório de pesquisa, 2003.

\_\_\_\_\_. A favor da ginástica no cotidiano da Educação Física no ensino médio. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v.11, n.2, p.47-58, 2006.

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

PEREIRA, P. A planificação dos professores em Educação Física: alguns contributos para o seu estudo. **Horizonte**. v. 16, n. 92, 2000.

PERIM, M. F.; KRUG, H. N. A influência da cultura corporal sobre a Educação Física escolar. **Educação/Centro de Educação**. v. 28, n. 1, 61-74, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.; et al. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICCOLO, V. L. Nista (org). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: SP, 1995.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1997.

PRIMI, R. *et al.* Competências e habilidade cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Prática**. V. 17, n. 2, 151-159, mai/ago 2001.

RESENDE, H. G. ; SOARES, A. J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso. **Revista Perspectivas em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 1, n. 1, p. 32-45, 1997.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 2, v.2, 2003.

ROGERS, I.; KAYE, B.. **Trabajo de grupo em las escuelas secundarias: y capacitación de los profesores em sus métodos**. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, M. A. G. N. **O esporte nas aulas de Educação Física no ensino médio: o discurso dos professores da rede pública da cidade de Ourinhos (SP)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

SANTOS, V. T.; CAMPOS, A. F.; ALMEIDA, M. A. Concepções dos(as) professores(as) de química sobre o desenvolvimento de competências na escola. **Ensaio**. v. 7, n. 1, jul. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHORNADIE FILHO, L. **Educação Física na 1ª série do ensino médio uma prática por compromisso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação Física: ensino médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

SILVA, A. C. **Os conteúdos de Educação Física no ensino médio do Rio Grande do Sul**. 2003. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, 2003.

SILVA, C. C. L. **Características Pedagógicas do Trato da Aptidão Física em Escolas de Ensino Médio na Rede Estadual na Zona Urbana de Pelotas**. 2008. Monografia (Especialização em Atividade Física para Promoção da Saúde). Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, C. R. B. **A avaliação em Educação Física no ensino médio do Rio Grande do Sul: análise a partir de dados de três diferentes redes de ensino**. 2002. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, H. C. N. da; SILVA, S. A. P. dos S. Educação física no ensino noturno: um estudo de caso. **Efdeportes**. Buenos Aires: Revista digital. Ano 11, n.104, Jan. 2007.

SILVA, R. B. P. **Educação Física no ensino médio: as condições sócio-econômicas dos professores e as práticas pedagógicas**. 2003. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SINGER, R. N. **Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

SILVA, S. A. P. S. *et al.* Discutindo objetivos de ensino para a educação física escolar. **Efdeportes**. Buenos Aires: Revista Digital. Ano 10, n.76, Set. 2004.

SOARES, C. L.; *et al.* **Metodologia do ensino de educação física / coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAMMELIN, T. *et al.* Adolescent participation in sports and adult physical activity. **American Journal of Preventive Medicine**, v.24, n.1, p.22-8, 2003.

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

UFPEL. **Relatório da Universidade Federal de Pelotas**. 1999.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, jan./abr. 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global strategy on diet, physical activity and health**. Geneve: WHO, 2004.

ZAGURY, T. **O professor refém: para pais e filhos entenderem por que fracasa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZAIM DE MELO, R.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**. v. 13, n. 2, 86-89, abr./jun. 2007.

## **ANEXOS**

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO NA ZONA SUL DO  
RIO GRANDE DO SUL: REALIDADES E POSSIBILIDADES

**ANEXO 1:** *Entrevista com os professores: Educação Física e suas realidades  
pedagógicas*

a. Dados de identificação \*

1. Data ..... 2. Caso nº ..... 2. Professor .....  
4. Instituição ..... 5. Cidade .....

b. Questões sobre a EF lecionada para os alunos do 2º ano do EMN

1. Quais são os *objetivos* (gerais e específicos) da disciplina?
2. Quais as *competências e habilidades* visadas nas aulas?
3. Como (período do ano letivo de sua elaboração, participantes do processo e forma de divulgação do planejamento) é realizado o *planejamento* do ensino?
4. Quais conteúdos (teóricos e/ou práticos) são regularmente desenvolvidos nas aulas?
5. Quais procedimentos de *ensino* regularmente utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos citados? (O ensino é centrado mais no professor ou no aluno? Em quais momentos das aulas e em qual proporção?).
6. Em quantas *partes* (e qual a constituição de cada uma delas) são subdivididas as aulas?
7. Como desenvolves (frequência anual, critérios e instrumentos) os processos *avaliativos*?
8. Quais são as *instalações* disponibilizadas para a EF?
9. Quais os *recursos materiais* cotidianamente utilizados nas aulas?

---

\* Elementos para controle da coleta de dados, não constando do corpo do trabalho.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO NOTURNO NA ZONA SUL DO  
RIO GRANDE DO SUL: REALIDADES E POSSIBILIDADES

**ANEXO 2:** *Entrevista com os professores: Educação Física e suas possibilidades pedagógicas*

a. Dados de identificação \*

1. Data ..... 2. Caso nº ..... 2. Professor .....  
4. Instituição ..... 5. Cidade .....

b. Questões sobre a EF lecionada para os alunos do 2º ano do EMN

1. Quais deveriam ser os *objetivos* da disciplina?
2. Quais *competências* e *habilidades* deveriam ser visadas nas aulas?
3. Como deveria ser realizado o *planejamento* do ensino?
4. Quais deveriam ser os *conteúdos* regularmente desenvolvidos nas aulas?
5. Quais deveriam ser os procedimentos de *ensino* regularmente utilizados para o desenvolvimento dos conteúdos citados?
6. Em quantas *partes* (e qual a constituição de cada uma delas) deveriam ser subdividas as aulas?
7. Como deveriam ser desenvolvidos os processos *avaliativos*?
8. Quais deveriam ser as *instalações* disponibilizadas para a EF?
9. Quais seriam os *recursos materiais* ideais presentes nas aulas?

---

\* Elementos para controle da coleta de dados, não constando do corpo do trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E SOCIEDADE

“Educação Física no Ensino Médio noturno na Zona Sul do.  
Rio Grande do Sul: Realidades e possibilidades”

**ANEXO 3: Validação dos instrumentos**

PARECER

Na condição profissional da área de Educação Física, sou de parecer favorável - com as possíveis alterações inclusas em anexo - quanto a validade do uso dos presentes instrumentos; 1. “Entrevista com os professores: Educação Física e suas realidades pedagógicas”, e 2. “Entrevista com os professores: Educação Física e suas possibilidades pedagógicas”, como meios apropriados para se obter dados para o desenvolvimento do estudo: “Educação Física no Ensino Médio noturno na Zona Sul do Rio Grande Do Sul: Realidades e possibilidades”.

---

assinatura

Nome: .....

Titulação; .....

Instituição/trabalho .....

Pelotas,     /     / 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E SOCIEDADE

“Educação Física no Ensino Médio noturno na Zona Sul do  
Rio Grande Do Sul: Realidades e possibilidades”

**ANEXO 4: TERMO DE CONCESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da entrevista, bem como autorizo e concedo os direitos de publicação anônima, integralmente ou em partes, sem restrição de prazo e citação, da minha entrevista, realizada, transcrita e lida no dia \_\_\_\_\_. A pesquisa intitulada **Educação Física no Ensino Médio noturno na zona sul do Rio Grande do Sul: realidades e possibilidades** tem como objetivo analisar e caracterizar o perfil real e ideal da Educação Física na concepção dos professores que atuam com esse componente curricular no Ensino Médio noturno. Esta investigação está sendo desenvolvida junto ao programa de pós-graduação da referida instituição pelo pesquisador José Eduardo Nunes de Vargas, orientado pelo professor adjunto Dr. Flávio Medeiros Pereira.

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---



MEC - UFPel - ESEF  
Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado

“Educação Física no Ensino Médio noturno na Zona Sul do  
Rio Grande do Sul: Realidades e possibilidades”

### **ANEXO 5 – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Pelotas, ..... agosto de 2008.

Prezado(a) senhor(a) Diretor(a) e Professor(es) de Educação Física.

Vimos pela presente apresentar professor de Educação Física José Eduardo Nunes de Vargas, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da ESEF/UFPel.

Ao estudar a Educação Física no ensino médio, noturno, ele necessita realizar entrevistas com os professores desta disciplina a fim de conhecer a sua realidade pedagógica e saber das suas proposições.

Todos os dados obtidos serão tratados sigilosamente não sendo citados nem as instituições, nem os professores, bem como não será feita nenhuma apreciação demeritória, classificatória ou negativa.

Agradecendo sua compreensão e colaboração, sem as quais este estudo não poderia acontecer e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Dr. Flávio Medeiros Pereira  
Professor - Orientador

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Pelotas, 17 de dezembro de 2008.

Ao Prof.  
Flávio Medeiros Pereira

Prezado Senhor,

Vimos, através deste, informar a aprovação do projeto intitulado "Educação Física no ensino médio noturno na zona sul do Rio Grande do Sul: realidades e possibilidades" no Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel, com protocolo nº 011/2008.

Sendo o que se apresenta, reitero votos de apreço e consideração.

Cordialmente

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzete Chiviacowsky Clark  
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da  
ESEF-UFPel