

ANDRÉIA DE FÁTIMA FERREIRA

**INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Belo Horizonte - MG

2010

ANDRÉIA DE FÁTIMA FERREIRA

**INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Treinamento Esportivo, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Treinamento Esportivo com ênfase em Educação Física e Esporte Escolar.

Orientadora: Prof. Dra. Ivana Montandon Soares Aleixo

Belo Horizonte - MG

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Treinamento Esportivo, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Treinamento Esportivo com ênfase em Educação Física e Esporte Escolar.

Dissertação defendida e aprovada em:

Banca Examinadora:

Professor:

Professor:

RESUMO

O ensino médio no Brasil é denominado como o que está entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior. Por ser uma etapa intermediária, o ensino médio tem sido o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamentos aos desafios encontrados no mundo moderno e a característica de atender as particularidades de jovens e adultos com perspectivas diferentes frente à escolarização. Para sinalizar outro tipo de formação ao ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2009, vem em um novo formato trazendo uma recente proposta mais voltada para a solução de problemas pretendendo articular diretamente os conteúdos ministrados neste nível de ensino, sendo um importante instrumento de sua reorganização. O novo formato do Enem 2009 passa, pela primeira vez, a compreender a Educação Física como componente curricular. Sendo assim, o desafio deste estudo foi investigar se os professores de Educação Física da rede pública de Belo Horizonte conheciam a inserção da disciplina na nova proposta do Enem e quais dos conteúdos da nova Matriz de Referência do Exame eram compreendidos em suas aulas. Para se chegar aos objetivos propostos, vinte professores de Educação Física do ensino médio de escolas públicas de Belo Horizonte responderam a um questionário. Os resultados mostraram que é baixo o conhecimento por parte dos professores sobre a inserção da Educação Física como componente curricular do Enem e quanto aos conhecimentos associados à Matriz de Referência do Enem, os professores desenvolvem basicamente cinco dos quatorze existentes e o esporte é o conteúdo predominante nas aulas. Conclui-se que devido à relevância do Enem e a inserção da Educação Física como componente curricular, é pequeno o número de professores da rede pública de Belo Horizonte que sabem sobre a inserção da disciplina no Exame e os mesmos em suas aulas compreendem poucos conhecimentos associados à Matriz de Referência do Enem.

Palavras-chave: Ensino Médio, Educação Física Escolar, Enem

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Tempo de Formação e Atuação dos Professores.....	29
Gráfico 2 – Formação Continuada do Professor.....	30
Gráfico 3 – Séries que possuem Educação Física no Ensino Médio.....	31
Gráfico 4 – Frequência de aulas de Educação Física por semana.....	32
Gráfico 5 – Conhecimento da inserção da Educação Física como componente curricular no Enem 2009 pelos professores da disciplina.....	33
Gráfico 6(a) – Matriz de Referência do Enem Aplicada nas Aulas de Educação Física.....	35
Gráfico 6(b) – Matriz de Referência do Enem Aplicada nas Aulas de Educação Física.....	35
Gráfico 6(c) – Matriz de Referência do Enem Aplicada nas Aulas de Educação Física.....	36
Gráfico 7 – Esportes Ministrados nas aulas de Educação Física.....	37

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Média de tempo de formação e atuação da amostra.....	29
--	----

Agradeço, em especial, a minha família por tudo que fizeram e fazem por mim. À Anne Vieira pela amizade, auxílio e caminhada profissional. À Rosana de Carvalho pelo incentivo, apoio e por acreditar na minha capacidade. Aos meus amigos que torceram pelo êxito desta pesquisa. À professora e orientadora Ivana Montandon Soares Aleixo pelos seus ensinamentos e pela sua dedicação. Enfim, a todos aqueles que me ajudaram, direta ou indiretamente, para a realização de mais uma etapa na minha vida acadêmica.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num determinado momento a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Objetivo Geral	11
1.2 Objetivos Específicos	11
1.3 Justificativa	11
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
2.1 Ensino Médio.....	12
2.2 Educação Física Escolar e o Ensino Médio	15
2.3 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)	20
2.4 Matriz de Referência para o Enem 2009	21
3 METODOLOGIA.....	26
3.1 Delineamento da Pesquisa.....	26
3.2 Cuidados Éticos	26
3.3 Amostra	26
3.4 Instrumento	26
3.5 Procedimento	27
3.6 Tratamento de Dados.....	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
5 CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	40
ANEXO A - Questionário.....	43
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	45

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio no Brasil é denominado como o que está entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior (BRASIL, 2009a). No contexto histórico da educação brasileira, o ensino médio passou a ser visto como etapa da Educação Básica só a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, expressa nos Artigos 35 e 36 (BRASIL, 2009a).

Por ser uma etapa intermediária, o ensino médio tem sido o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamentos aos desafios encontrados no mundo moderno e a característica de atender as particularidades de jovens e adultos com perspectivas diferentes frente à escolarização (BRASIL, 2009a).

Essa natureza do ensino médio interfere no cotidiano acadêmico e na atuação de professores de Educação Física. A situação da Educação Física no ensino médio é ainda mais complicada quando o professor da disciplina não conhece seu componente curricular para o processo de ensino (MELO e FERRAZ, 2007).

Atualmente, a Educação Física, embora garantida por lei, paulatinamente perde espaços nos currículos escolares, que se incham para atender as necessidades do educando em um mundo moderno e globalizado. Essa situação se agrava no ensino médio, etapa em que a Educação Física enfrenta sistematicamente uma desvalorização, provocada em grande parte pela concorrência com o vestibular e trabalhos inadequados nas séries iniciais do ensino fundamental (MELO e FERRAZ, 2007).

Diante do objetivo de chegar à universidade ou de conseguir um emprego para a inserção imediata no mundo do trabalho, a permanência da Educação Física no ensino médio passou a depender de um novo projeto pedagógico sustentado por concepções políticas e filosóficas diferentes daquelas que fomentaram a educação escolarizada no século XIX (BRASIL, 2004).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como objetivo principal avaliar o desempenho dos estudantes ao término da Educação Básica ou já

concluintes em anos anteriores, possibilitando uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame (BRASIL, 2009b).

Para sinalizar outro tipo de formação ao ensino médio, o Enem de 2009 veio em um novo formato trazendo uma recente proposta mais voltada para a solução de problemas pretendendo articular diretamente os conteúdos ministrados neste nível de ensino, sendo um importante instrumento de sua reorganização (BRASIL, 2009b). O novo formato do Enem 2009, pela primeira vez passa a compreender a Educação Física como componente curricular (INEP, 2009).

Sendo assim, o desafio deste estudo é investigar se os professores de Educação Física da rede pública de Belo Horizonte tem conhecimento dessa inserção da disciplina na nova proposta do Exame Nacional do Ensino Médio e quais dos conteúdos da nova Matriz de Referência do Exame são compreendidos em suas aulas.

1.1 Objetivo Geral

Investigar o conhecimento dos professores de Educação Física da rede pública de Belo Horizonte sobre a inserção da disciplina no novo Exame Nacional do Ensino Médio.

1.2 Objetivos Específicos

Investigar os conteúdos compreendidos nas aulas de Educação Física dos professores da rede pública de Belo Horizonte a partir da nova Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio.

1.3 Justificativa

O novo formato do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como um dos objetivos auxiliar na reorganização desse nível de ensino. O mais importante é que a média de desempenho alcançada no Enem será imprescindível para disputar uma vaga no ensino superior naquelas instituições que adotarem o exame como instrumento de seleção de maneira integral ou parcial. Pela primeira vez, o Enem passa a compreender a Educação Física como componente curricular, referenciando o professor da disciplina no desenvolvimento de suas aulas (INEP, 2009). Porém, embora garantida por Lei, a Educação Física Escolar, pouco a pouco, perde espaço nos currículos escolares, pois tiveram que aumentar o volume dos mesmos para atender as necessidades do educando em um mundo moderno e globalizado (MELO e FERRAZ, 2007). Essa perda se agrava no ensino médio, porque os próprios alunos questionam a atual prática pedagógica e não veem mais significado na disciplina, o que ocasiona desinteresses e forçam situações de dispensa (BETTI e ZULIANI, 2002). Sendo assim, é fundamental que o professor de Educação Física conheça as competências da disciplina no Enem, pois a legitimidade de uma profissão passa pela coerência interna do seu corpo de conhecimentos e da consciência social da importância e exclusividade de sua prática (BEM E NAHAS, 1997).

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Ensino Médio

O Brasil teve em sua última centena de anos de vida política, grandes períodos marcantes como a ditadura e tentativas de implantação de projetos de modelação da sociedade. Considerando que o modo de vida da sociedade brasileira mudou em suas atitudes e hábitos, pergunta-se: qual foi, afinal, a função da ampliação do ensino médio na sociedade brasileira? (BRASIL, 2004)

Na década de 1930, em grande parte do Brasil, uma estrutura de ensino primário público começou a se delimitar. Vários expoentes da sociedade, da burocracia estatal e da cultura não se cansavam de defender a necessidade de manter uma característica elitista no ensino secundário. Nesse contexto, é reveladora a legislação brasileira, pois até a década de 1960, impedia os concluintes dos cursos técnico-agrícolas e comerciais a continuação de estudos em nível superior, limitando a continuação de estudos para os diplomados em curso técnico-industriais (ZIBAS, 2005).

O choque político-ideológico que estrutura a história do ensino médio sofreu uma reviravolta nos fins da década de 1960 e início dos anos de 1970, principalmente pela chegada de novos contingentes populacionais ao ensino secundário e pela influência e participação do Banco Mundial na elaboração das políticas da década de 1970 que investiria em um ensino técnico e abrangente. A focalização no mercado veio a calhar para diminuir a crescente pressão frente a expansão de vagas nas universidades públicas, pressão essa realizada por setores médios da época que até então estavam fora do ensino superior (ZIBAS, 2005).

Durante as décadas de 1960/70 alguns organismos multilaterais de ajuda internacional apareceram como interventores nas políticas sociais de países periféricos como o Brasil, definindo reformas de ensino e financiando a estrutura que daria suporte às políticas públicas. Nos anos de 1980, também surgem movimentos étnicos, de raça, de gênero, da diferença, de problemas de povos colonizados entre outros. Esses novos temas emergem como eixos centrais, nas reformas de currículo

contemporâneo e passaram a ser compreendidos no campo da lógica global das recentes mudanças da economia, da política e da cultura (MARTINS, 2000).

Levando em consideração tais mudanças, o ensino médio “é aquele que tem acumulado maior defasagem em relação às suas origens históricas e capacidade de atendimento às demandas da sociedade.” (MARTINS, 2000, p.74). Refletido no aspecto científico-humanista como uma fase de transição ao ensino superior e no aspecto técnico como formação profissionalizante, encontram-se defasada e questionada essas duas variantes.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB – nº 9394/96 foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, estabelecendo princípios e finalidades da Educação Nacional. Essa confere uma nova identidade ao ensino médio, determinando que este nível de ensino é Educação Básica (BRASIL, 2000). Segundo o artigo 1º § 2º dessa Lei, o ensino médio deverá estar vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, como parte da educação escolar; diferente da identidade estabelecida para o ensino médio na referência anterior - Lei nº 5692/71 -, onde o 2º grau se caracterizava por preparar o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica (BRASIL, 2000).

Infere-se que a nova LDB abandonou a característica mais marcante do primeiro projeto no que se trata ao ensino médio: a instituição do ensino profissionalizante em todo currículo. Porém a nova lei contém suficientes ambiguidades para permitir que a legislação complementar estabelecesse novamente estruturas paralelas ao ensino, uma vez que a formação técnica fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (ZIBAS, 2005).

Essa visão é seguida também pela coordenação geral do ensino médio do MEC dizendo que “após 12 anos da LDB, os dados e as avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio” (BRASIL, 2009a, p.5). Também é dito que insuficientemente é garantida a universalização, a permanência e a aprendizagem expressiva para a maioria de seus estudantes.

O Brasil estendeu a oferta do ensino médio de forma significativa, entretanto, ainda estão fora da escola 1,8 milhões de jovens entre 15 e 17 anos. Massificou o acesso, mas não garantiu democraticamente permanência e um currículo que faça sentido para os jovens e promova a sua aprendizagem (BRASIL, 2009a).

O padrão de crescimento das matrículas no ensino médio no Brasil tem características relacionadas às mudanças que vem ocorrendo na sociedade, como o retorno aos estudos de grupos sociais até então excluídos. Isso ocorre, dada a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo de trabalho (BRASIL, 2000).

Embora o ensino médio contribua para a preparação do trabalho, sua função vai além. Esse nível de ensino tem o intuito de formar para a cidadania, atualizando histórica, social e tecnologicamente os jovens. Prepara-os para o bem viver, beneficiando o aluno de saber crítico sobre o trabalho alienado (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000).

Observou-se na nova LDB uma seção própria da Educação do ensino médio, que define suas finalidades, suas diretrizes:

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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.

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

V – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

(BRASIL, 1996)

A aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação, devem ser o alvo principal para a formação do aluno. De acordo com os Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCNEM, propõe-se a formação geral do aluno, opondo-se à formação específica. Deve-se desenvolver a capacidade de pesquisar, buscar informações, analisar, selecionar; desenvolver a capacidade de aprender a criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000).

O desafio exposto atualmente é encontrar uma justificativa razoável para convencer a maioria dos jovens brasileiros a frequentar as escolas de ensino médio. Os alunos das escolas públicas ficam longe de dominar aspectos fundamentais do exercício da cidadania quando não conseguem questionar a falta de acesso aos bens básicos de consumo e sobrevivência, quando não conseguem requerer melhor qualidade de vida e maior participação nas decisões políticas, quando carecem da linguagem falada e escrita, quando não conseguem dialogar com o poder, quando não entendem a base principal da economia política, como os mecanismos de inflação, orçamentos públicos, quando não conseguem entender as manifestações artísticas em seus vários estilos. Já na área da Educação Física, isso ocorre quando esses jovens não conseguem expor razões, com autonomia, da ocupação de espaços públicos de lazer, de planejar individual e coletivamente sua forma física, quando não conseguem emitir uma opinião crítica sobre os serviços que lhes são prestados na área do esporte, do lazer ou da busca pela estética corporal desejada e finalmente quando não conseguem se organizar para exigir do poder público garantias de espaços de qualidade e seguro, sem necessidade de recorrer a mecanismos de fiscalização corporativos (MORAES, 2004).

2.2 Educação Física Escolar e o Ensino Médio

A Educação Física Escolar tem suas raízes na Europa nos fins do século XVIII e início do século XIX, tal como é representada hoje, uma matéria de ensino. O primeiro nome dado a Educação Física foi Ginástica que compreendia marchas, corridas, lançamentos, esgrima, natação, equitação, jogos e danças e teve lugar como conteúdo obrigatório nas escolas (SOARES, 1996).

No século XIX, a Educação Física fez parte da programação escolar no ensino médio como elemento integrante da formação de caráter do indivíduo que era preparado para a direção da sociedade. Esses praticavam a ginástica, a esgrima, a

corrida e outros exercícios físicos constituindo os principais jogos de poder: o jogo da estética, do bom gosto, da ousadia, do risco, da criação de identidade, da tatuagem territorial. Nesse contexto, o exercício físico programado, planejado e com justificativa científica era um fator de distinção social. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Física fez parte de um modelo de ensino médio com a finalidade: formação da classe dirigente culta, de aparência física saudável e vigorosa, audaciosa e hábil nas relações de poder no Brasil. No entanto, foi um projeto em que a disciplina se justificou, cumpriu seu papel e fez história. (BRASIL, 2004).

A constituição da Educação Física na escola emergente dos séculos XVIII e XIX foi intensivamente influenciada pela instituição militar e pela medicina. O exército tinha a prática através de exercícios sistematizados que foram ressignificados para a sociedade pelo conhecimento médico. Educar o corpo com promoção da saúde e para maior produtividade e educação para a saúde, significa hábitos saudáveis e higiênicos. Essa saúde foi ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica (BRACHT, 1999).

No higienismo, valorizava-se o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício. Com a necessidade de sistematizar o exercício físico na escola, surgem os métodos ginásticos propostos principalmente pelo sueco P.H. Ling, pelo francês Amoros e pelo alemão Spiess que procuravam valorizar a imagem da ginástica na escola, ou seja, a Educação Física (DARIDO e NETO, 2005).

No modelo da instituição militar, a Educação Física escolar era vinculada à formação de uma geração para atuar na guerra, por isso a importância de escolher os indivíduos magistrais fisicamente e excluir os incapacitados (DARIDO e NETO, 2005).

Ambas as concepções, higienista e militarista, da Educação Física consideravam-na essencialmente como disciplina prática, logo não necessitando de uma fundamentação teórica como base. Para ensinar a Educação Física bastava ter sido um ex-praticante. Por isso, não havia diferença evidente entre a aula de Educação Física e a instrução física militar. Esses movimentos conhecem o auge no início da década de 1960 e passa por mudanças a partir da instalação da ditadura militar no Brasil (DARIDO e NETO, 2005).

Aborda-se outra importante significação social do corpo no período dos séculos XIX e XX, a esportiva, estabelecida pelos princípios da concorrência e do rendimento visando a saúde, a capacidade de trabalho/rendimento individual e

coletivo, respeito as regras e normas de competições, objetivos da política do corpo. Essa recente técnica corporal, o esporte, associa uma ascensão esportiva internacional (BRACHT, 1999).

Nos anos seguintes a 1964, quando os generais assumiram o Poder Executivo do Brasil, houve uma expansão inesperada do sistema educacional, pois o governo planejou usar as escolas públicas e privadas como fonte de propaganda do regime militar. Passaram a investir pesado no esporte tendo a idéia central de Brasil-Potência, na promoção do País através do êxito em competições de alto nível, eliminando assim as críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (DARIDO e NETO, 2005).

O esporte possui valores semelhantes aos de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência. Começava o processo de esportivização da Educação Física, que atravessa toda a segunda metade do século XX (BRASIL, 2007).

O modelo esportivista, mecanicista, tradicional ou tecnicista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora essa concepção ainda esteja bastante presente na sociedade e na escola (DARIDO e NETO, 2005).

Os modelos que orientaram a prática pedagógica da Educação Física citados anteriormente, esteve presente desde a origem e durante a execução no Brasil revitalizado pela ditadura militar a partir de 1964. A partir da década de 1970, o campo da Educação Física passa a constituir-se como campo acadêmico, no Brasil e no mundo, pois a mesma visava à legitimação no meio universitário (BRACHT, 1999).

Na década de 1980, em acepção com a luta dos movimentos sociais pela democracia e com o movimento renovador da Educação Física que surgia no Brasil, aumentou-se as discussões sobre o lugar ocupado pela disciplina na escola, tendo em vista a reestruturação de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2007).

Diante do contexto das mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo dos anos de 1980 e 1990, as escolas de ensino médio passam a trabalhar com o desafio da construção coletiva de uma identidade/natureza para essa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2000). Essa nova natureza do ensino médio interfere no cotidiano acadêmico e na atuação de professores de Educação Física.

A Educação Física, diante da LDB, é componente curricular da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola, adaptando-se às faixas etárias e às condições dos alunos (BRASIL, 2000).

Os próprios alunos do Ensino Fundamental questionam a atual prática pedagógica da Educação Física, e não vendo mais significado na disciplina, desinteressam-se e forçam situações de dispensa. Fenômeno esse, mais agudo no ensino médio, pois muitas vezes as mudanças psicossociais que passam os adolescentes que frequentam esse nível de ensino são desconsideradas, preservando as aulas de Educação Física em um modelo pedagógico formatado para o Ensino Fundamental. Muitas vezes a atividade física, central na vida dos alunos até 12 ou 13 anos (fim dos últimos anos do Ensino Fundamental), perde espaço para outros pontos de interesses como, sexualidade, trabalho, vestibular, etc. Com isso, o ensino médio já merece uma atenção especial, pois outros núcleos de interesses começam a surgir desmotivando esses alunos nas aulas de Educação Física (BETTI e ZULIANI, 2002).

A competição entre a Educação Física no ensino médio e a busca por uma definição profissional, muitas vezes representado pelo vestibular e pelo mercado de trabalho também influenciam na disciplina. Por isso, as expectativas acerca da Educação Física ficam em segundo plano (MELO e FERRAZ, 2007).

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade do ensino da Educação Física na escola refere-se à Educação Básica, sendo facultativa para o ensino noturno (BRASIL, 1996). No ensino médio ratifica-se uma situação já presente com larga escala: sua quase total ausência. Entretanto, diante à generalidade e flexibilidade da LDB, e enquanto os Conselhos Estaduais e Municipais da Educação não a interpretarem, oferecendo orientações normativas no que se refere a sua inserção nos respectivos sistemas de ensino, a Educação Física vê diminuída sua presença no Ensino Fundamental e Médio (BRACHT et al., 2003).

Mesmo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação básica, atribuindo à Educação Física o mesmo valor aos demais componentes curriculares, considerando-a como área de conhecimento. Esta deve ter horário garantido na grade curricular do turno, recebendo o mesmo tratamento dos demais componentes curriculares (SOUSA e BRANDÃO, 2005).

É um desafio para todos os envolvidos com a escolarização construir uma identidade para o ensino médio e conseqüentemente para a Educação Física nesse nível de ensino, partindo de um planejamento participativo. As vantagens são níveis satisfatórios de participação e motivação dos alunos nas atividades propostas, a valorização da Educação Física como componente curricular pelos alunos e direção, repercussão positiva da proposta diante de outros grupos. Já as desvantagens são um desgaste do professor no sentido de providenciar recursos materiais, teóricos, diante a necessidade de coordenar diferentes programações em diferentes turmas, as próprias limitações de formação profissional do professor que dificulta tanto a contextualização quanto a avaliação da própria atuação e as dificuldades em encontrar subsídios teóricos para desenvolver discussões sobre as implicações do movimento no nível sócio-cultural, ou seja, a inexistência de material didático voltado para o ensino médio (CORREIA, 1996).

A falta de sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola causa uma dificuldade de atuação dos professores, principalmente, os iniciantes. Isso porque os mesmos não têm critérios que o auxiliem na organização dos conteúdos (RANGEL et al. 2005).

A situação da Educação Física se torna crítica quando é observado que o professor de Educação Física não sabe qual é o papel do componente curricular da disciplina no processo de ensino diante dos objetivos do novo ensino médio, perdendo espaço nos currículos escolares, enfrentando desvalorização (MELO E FERRAZ, 2007).

A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do ensino médio, com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que fomenta a prática docente, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o ensino médio. Esse documento é um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina específica (BRASIL, 2006).

A sistematização é um tema pouco abordado pela Educação Física. A área, além de não mostrar uma organização, é também deficiente nos estudos e pesquisas sobre a sistematização dos conteúdos para buscar um avanço pedagógico (DARIDO e ROSÁRIO, 2005).

Diante desse contexto da Educação Física e a falta de identidade do ensino médio, o Enem de 2009 vem em um novo formato para auxiliar outro tipo de

formação neste nível de ensino, sendo um instrumento importante de sua reorganização (BRASIL, 2009b).

A busca dessa reorganização atinge a Educação Física também, pois o Enem 2009 passa a compreender a Educação Física como componente curricular (INEP, 2009).

2.3 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

O Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o INEP, de acordo com a Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998, como procedimento de avaliação do desempenho dos alunos concluintes e dos egressos desse nível de ensino (BRASIL, 2009b).

A criação do Enem cumpre uma determinação da própria LDB:

“Art. 9º A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

O objetivo principal do Enem é aferir o desenvolvimento de competências importantes ao exercício pleno da cidadania do aluno ao término da escolaridade básica, possibilitando uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame (BRASIL, 2009b).

O novo Enem - assim se refere ao Enem de 2009 - veio como um instrumento de reestruturação do ensino médio, sinalizando outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas e também a unificação do exame para promover a mobilidade dos alunos pelo país (BRASIL, 2009b).

O Exame desde sua criação foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar dos testes de acesso aos cursos profissionalizantes e ao ensino superior. A cada ano este objetivo vem sendo alcançado um pouco mais e muitas Instituições do Ensino Superior já aderiram (BRASIL, 2009b).

O candidato que pleiteia vaga no ensino superior poderá concorrer a cinco cursos ou instituições que adotarem o Enem como única forma de seleção. Essas instituições participarão de um Sistema de Seleção Unificada, informatizado e online.

Assim, as universidades informarão as vagas disponíveis para cada curso e qual o peso que cada área de conhecimento terá na nota final do candidato – linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Caso a instituição utilize parcialmente a nota do Enem, agregada ao vestibular ou como segunda fase, a mesma publicará em seu edital as regras e não participará do Sistema de Seleção Unificada (BRASIL, 2009b).

A proposta do Enem surgiu com bases nas referências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM (2000) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), estruturando a sua matriz (BRASIL, 2009b).

2.4 Matriz de Referência para o Enem 2009

O Enem 2009 traz um novo formato e pela primeira vez passa a compreender a Educação Física como componente curricular (INEP, 2009).

A Educação Física se enquadra no Enem, inserido na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, compreendendo a competência de área 3:

Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9- Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10- Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11- Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (BRASIL, 2009c)

A Educação Física foi colocada na mesma área de disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Informática e Arte. Observou-se que a disciplina poderia também ter sido alocada na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, pois tem ligação com os conhecimentos historicamente produzidos, naquilo que se denominou Cultura Corporal de Movimento. Além disso, a Educação Física poderia ter sido classificada à área de Ciências Naturais, juntamente com a disciplina de Biologia, na interface da área com saúde e qualidade

de vida. Mas não foi o que ocorreu e são desconhecidos os argumentos existentes para que a Educação Física fosse classificada na área de Linguagens e também se desconhece a existência de um amplo debate na sociedade pelos motivos destas aprovações. (MATTHIESEN et al, 2008).

“A linguagem é um produto das ações humanas, a síntese das experiências, encontramos-nos mergulhados nas linguagens e seus códigos.” (MURRIE, 2005, p.57). Os códigos são construídos nas relações sociais, mostrando assim todo seu sistema complexo: ajudam a expressar experiências, tirar conclusões, aumentar limites, considerar problemas, adquirir novos códigos ampliando as relações sociais e a visão de mundo.

Dentro dos pressupostos do Enem destaca-se declaradamente como a mais importante a linguagem verbal nas suas duas modalidades: escrita e falada (MURRIE, 2005). Os movimentos corporais podem também ser entendidos como portadores de textos, tais como: as expressões faciais, os gestos de uma coreografia de dança, técnicas de modalidades esportivas, isto é, a comunicação pode ser melhorada a partir do momento que se compreende os argumentos contidos nas manifestações corporais (BRASIL, 2004).

Dialogando ou convivendo com outras linguagens como a emocional, a escrita, a científica, a lúdica, a ética, a filosófica, a linguagem corporal se manifesta através de processos intrínsecos e extrínsecos proferindo experiências ao corpo. Diante de tanta complexidade para compreender e operacionalizar tantos aspectos da linguagem corporal é preciso reconhecer a enorme responsabilidade do professor de Educação Física na construção de um corpo/corporeidade configurado por um conjunto de textos que possam vir a tornarem-se significativos (MATTHIESEN et al,2008).

De acordo com o artigo quinto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:
II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências (BRASIL, 1998).

É importante que os alunos reconheçam que a linguagem corporal merece ser explorada e compreendida por todos, sendo uma forma de comunicação tão eficaz quanto à linguagem falada ou escrita, mesmo que tradicionalmente não seja acentuada essa discussão no campo da Educação Física; talvez pelo

desconhecimento de como isso deva ser feito por parte dos professores (MATTHIESEN et al, 2008).

A linguagem tem papel fundamental como uma forma de expressão de entendimentos da sociedade, um agir comunicativo para que todos possam participar de decisões, na formulação de interesses e preferências e atuar de acordo com as situações e condições do grupo em que faz parte e do trabalho no esforço de desenvolver, conhecer e apropriar-se de cultura (DARIDO, 2001).

Ao longo do tempo, a sociedade escreve nos corpos um conjunto de significados existentes. Significados esses que definem o que é o corpo de maneiras variadas. Compreende-se, assim, que a própria idéia de Educação Física é uma construção social, tal como a noção de corpo que ela difunde por intermédio de seus profissionais (DAOLIO, 1999).

A Matriz de Referência do Enem cita em seu anexo quais são os objetos de conhecimento associados a ela. O conhecimento referido à Educação Física é:

Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (BRASIL, 2009c).

O currículo escolar é sempre fruto de uma intenção. Não é possível as escolas atenderem a totalidade de conhecimentos e dos saberes construídos pela humanidade. O tratamento do saber na escola possui um processo de seleção cultural, selecionando os aspectos da cultura no qual será trabalhado com os alunos, explicitando ou não nos processos de formação (BRASIL, 2006).

O professor de Educação Física possui grandes expectativas quanto a preparação do documento curricular, esperando uma definição da grade de conteúdos na sequência pedagógica, tendo respostas sobre o eixo da expectativa em geral: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Mas as Orientações Curriculares do Ensino Médio não possui essa característica. A partir dele, pode ser que as redes federal, estaduais e municipais, ou cada escola ou conjunto de escolas consigam formular outros documentos e assim, avançar na perspectiva de definições de conjunto de conteúdos organizados e sistematizados a partir de interesses mais localizados (BRASIL, 2006).

Quando se refere a conteúdos, englobam-se conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades de aprender, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes (DARIDO, 2005).

Assim, conteúdos formam a base objetiva da instrução-conhecimento sistematizado e habilidades referidas aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação (DARIDO, 2001).

Os conteúdos escolares possuem um caráter histórico, não sendo idênticos às formas atuais. Os mesmos são elaborados e reelaborados conforme as necessidades de cada época e conforme os interesses sociais vigentes. No entanto, eles devem ser trabalhados nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (DARIDO, 2005).

A Educação Física, contudo, por conta de sua trajetória histórica e sua tradição, priorizou o desenvolvimento de conteúdos procedimentais, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Embora, esta última categoria aparecesse na forma do currículo oculto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo também, as dimensões atitudinal e conceitual (DARIDO, 2005).

Esta argumentação também dá sustentação à Educação Física no ensino fundamental e médio, ou seja, não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou mesmo as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal (DARIDO, 2005).

Assim, dentro de uma perspectiva de educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar os procedimentos, os fatos e conceitos, as atitudes e os valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância (DARIDO, 2001). A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura (BETTI e ZULIANI, 2002).

Alguns autores têm condenado a prática da Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol (DARIDO, 2001).

De todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física, àqueles da natureza esportiva sempre predominaram (SOARES, 1996).

Atualmente, entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (DARIDO, 2001).

Mesmo reconhecendo que o nosso país é muito extenso e apresenta inúmeras diferenças culturais, é importante ressaltar que a apresentação de um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios tanto aos professores quanto aos alunos nas aulas de Educação Física. São alguns deles: possibilidades de refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem (DARIDO e ROSÁRIO, 2005).

Essa articulação de conteúdos e temas auxiliará o professor de Educação Física a cumprir algumas de suas perspectivas em relação à formação do aluno (BRASIL, 2006). Devendo aprofundar a compreensão da linguagem em relação à Educação Física na escola, pois a associação da linguagem corporal à disciplina tem se mostrado pouco consistente academicamente e pedagogicamente. Portanto, é função do professor de Educação Física saber interpretar as várias possibilidades de leitura do corpo pela disciplina de maneira a poder ensinar aos alunos essas possibilidades, alfabetizando-os na linguagem corporal. (MATTHIESEN et al, 2008).

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da Pesquisa

O estudo caracteriza-se por ser do tipo descritivo survey, procurando determinar as práticas ou opiniões presentes em populações específicas, no caso os professores de Educação Física do ensino médio da rede pública de Belo Horizonte. A pesquisa obteve as declarações dos participantes através de um questionário na tentativa de conseguir informações sobre práticas e condições atuais e dados demográficos (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2007).

3.2 Cuidados Éticos

A pesquisa foi realizada em caráter anônimo e participação voluntária, resguardando o nome dos participantes e das instituições. Houve um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) assinado pelos participantes.

3.3 Amostra

Participaram da amostra 20 professores de Educação Física do ensino médio de 11 escolas públicas de Belo Horizonte, sendo 11 do gênero feminino e 09 no gênero masculino, idade entre 23 e 53 anos.

A amostra pode ser considerada de acordo com as tradições na área de pesquisa específica relativas ao tamanho adequado de amostra (COLLIS; HUSSEY, 2000). A pesquisa em questão foi Daolio (1999).

3.4 Instrumento

O questionário (ANEXO A) aplicado foi construído a partir do questionário proposto Tresca e De Rose Jr (2000). Em seguida, procedeu-se à validação da construção do instrumento envolvendo 2 professores universitários de Educação

Física, com a intenção de verificar se as dimensões e categorias que constituíam o instrumento abrangiam a totalidade do estudo. O questionário foi constituído de duas etapas. Na primeira etapa, foram realizadas algumas perguntas de dados demográficos e de identificação de amostragem. Já na segunda etapa, os voluntários responderam duas questões fechadas e uma aberta, sendo uma resposta categórica e itens em escala tipo LIKERT, investigando o conhecimento dos professores de Educação Física sobre a inserção da disciplina no novo Enem, quais os conteúdos compreendidos em suas aulas a partir da nova Matriz de Referência e saber quais os esportes eram ministrados em suas aulas, respectivamente.

3.5 Procedimento

A coleta de dados foi realizada entre os meses de Agosto e Outubro de 2009. Inicialmente, a pesquisa foi realizada tanto pela própria pesquisadora bem como por dois outros colaboradores em algumas escolas da rede pública de Belo Horizonte onde os professores trabalham. Quatro questionários foram respondidos por e-mail, distribuídos em escolas públicas de Belo Horizonte. Foi feito um contato inicial com a direção dessas escolas para autorizar a aplicação do questionário (ANEXO A), apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), explicando-lhes as finalidades do estudo, a participação voluntária, bem como os cuidados éticos do mesmo, mantendo o caráter anônimo, tanto dos profissionais quanto da escola. Os professores respondiam os questionários sozinhos e caso tivessem dúvidas em algum item, essas eram sanadas pela pesquisadora que aguardava ao lado. A aplicação de cada questionário durava, em média, 8 minutos. Quatro questionários foram enviados por e-mail e também respondidos por e-mail. A entrevistadora disponibilizou seus contatos para que o entrevistado pudesse ter maiores esclarecimentos e tirasse eventuais dúvidas com relação ao questionário.

3.6 Tratamento de Dados

Foi realizada uma análise descritiva dos dados, em percentual e número absoluto, sendo que os mesmos foram tabulados, utilizando-se o programa Microsoft Office Excel 2007.

Relativamente ao questionário, dado o fato de algumas das questões comportarem perguntas de natureza aberta foi realizada previamente uma análise de conteúdo das respostas. As unidades de registro foram construídas a partir da interpretação do conteúdo das respostas, no sentido de se formarem categorias para posterior análise quantitativa.

Também utilizou-se da análise qualitativa das respostas encontradas, relacionando-as com a enquadramento teórico estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 20 professores da rede pública de Belo Horizonte, sendo 11 do gênero feminino e 09 do gênero masculino, entre 23 e 53 anos, com uma média de idade de 31,2 anos.

Na tabela 1 é apresentada a média de tempo de formação dos professores. Verificou-se que a média de formação é de 58 meses e a média de atuação de 63,05 meses.

TABELA 1

Média de tempo de formação e atuação da amostra.

<i>Média de Tempo de Formação (meses)</i>	<i>Média de Tempo de Atuação na Área (meses)</i>
58	63,05

A pesquisa mostrou que os professores começam a atuar na Educação Básica antes mesmo de concluírem a graduação. Verificou-se que 50% dos professores já exerciam a docência antes de se formar no curso superior de Educação Física conforme o gráfico 1.

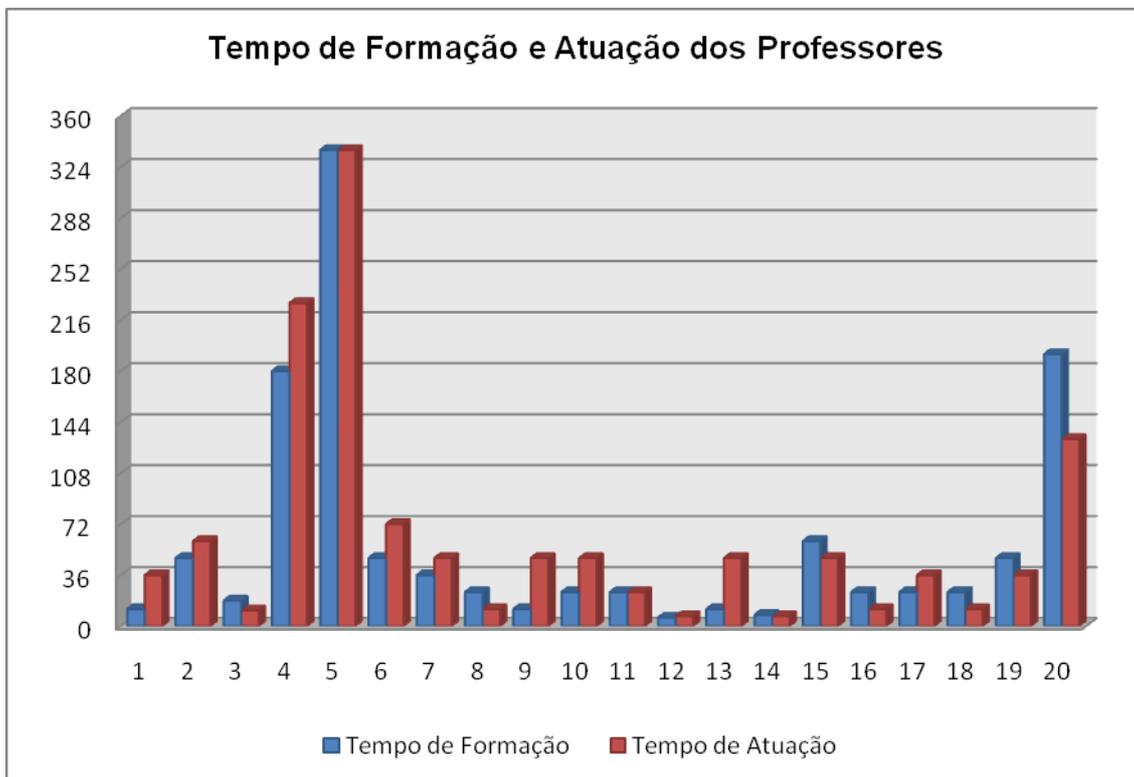


GRÁFICO 1 – Tempo de Formação e Atuação dos Professores

Em relação à formação continuada dos professores de Educação Física o gráfico 2 mostra que 30% dos professores entrevistados possuem formação continuada e a única incidência foi a especialização. Os outros 70% nunca haviam realizado qualquer tipo de formação posterior ou outra graduação. Segundo Correia (1996), a falta de uma formação contínua faculta uma desvantagem no processo profissional do professor, tendo mais dificuldades em encontrar subsídios teóricos para referenciar a sua prática docente.

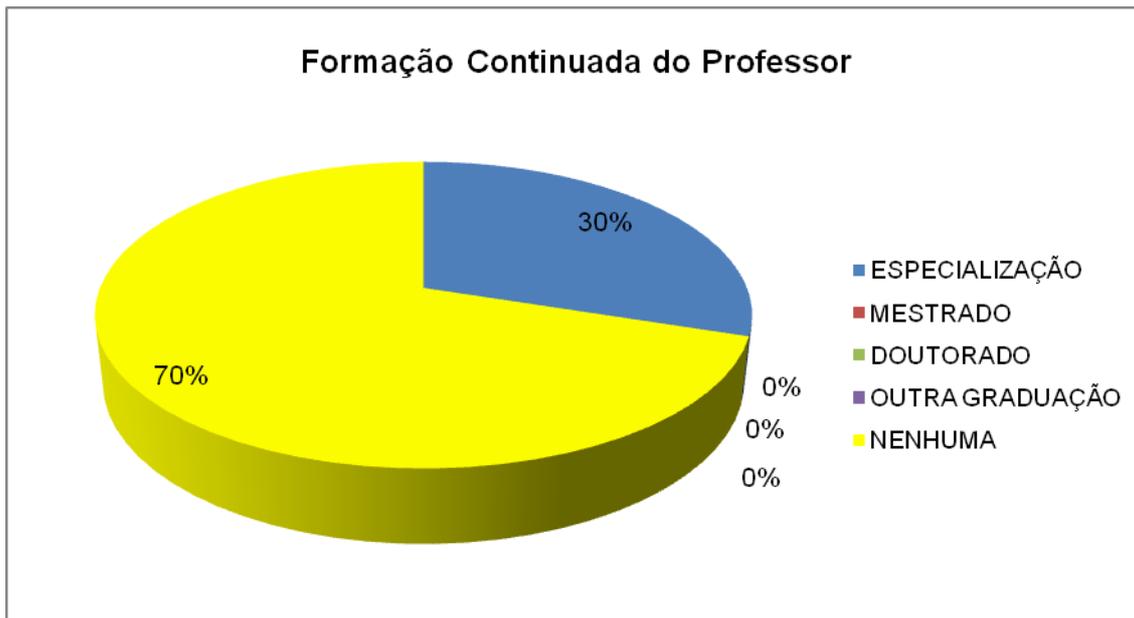


GRÁFICO 2 – Formação Continuada do Professor

O gráfico 3 mostra quais as séries do ensino médio possuem a Educação Física na grade curricular nas escolas em que os professores trabalham.

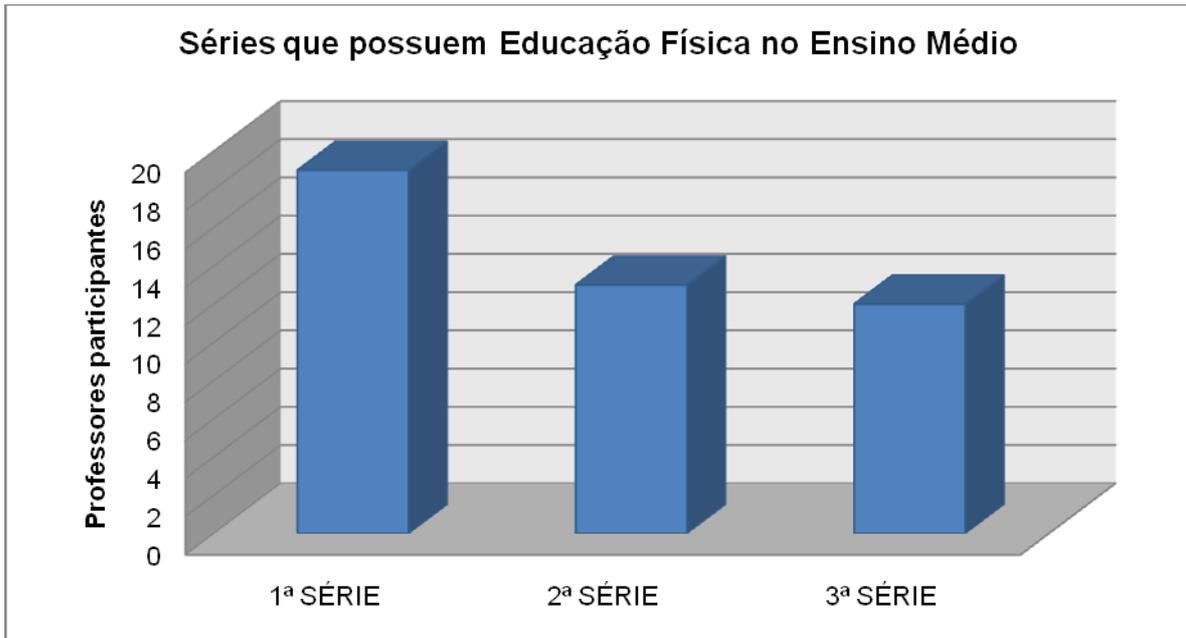


GRÁFICO 3 – Séries que possuem Educação Física no Ensino Médio

Dos 19 professores que responderam a questão, 12 deles terão possibilidades de desenvolver em suas aulas de Educação Física os objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência do Enem nas três séries oferecidas pelo ensino médio, ou seja, três anos. Já 13 professores terão dois anos para empregar os conhecimentos do Enem, 1ª e 2ª série. Seis professores terão somente um ano para compreender tais conhecimentos do Enem na disciplina, pois a oferta da Educação Física se dá apenas na 1ª série do ensino médio em suas respectivas escolas. Pela LDB a obrigatoriedade do ensino da Educação Física na escola refere-se à Educação Básica, sendo facultativa para o ensino noturno (BRASIL, 1996). É importante ressaltar que é facultativo para o aluno e não para a escola. No ensino médio ratifica-se uma situação já presente com larga escala: sua quase total ausência. Entretanto, diante à generalidade e flexibilidade da LDB, e enquanto os Conselhos Estaduais e Municipais da Educação não a interpretarem, oferecendo orientações normativas no que se refere a sua inserção nos respectivos sistemas de ensino, a Educação Física vê diminuída sua presença no Ensino Fundamental e Médio (BRACHT et al., 2003).

No gráfico 4 é apresentada a frequência das aulas de Educação Física nas três séries do ensino médio e se é oferecida uma, duas ou três vezes por semana.

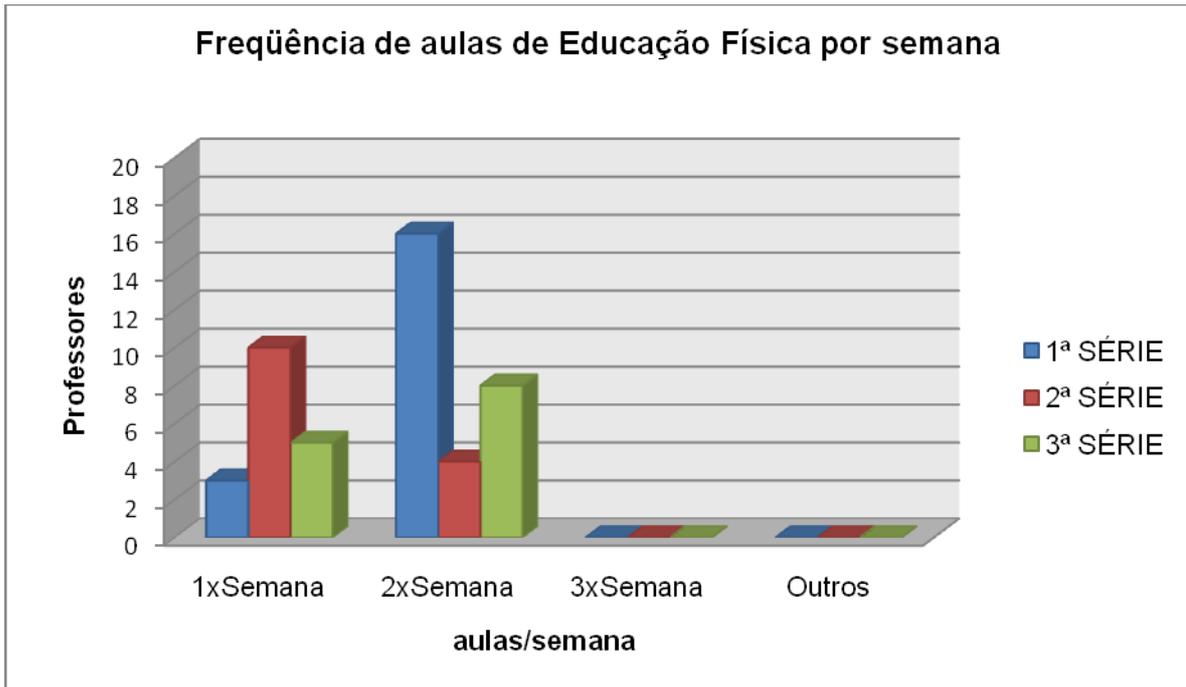


GRÁFICO 4 – Frequência de aulas de Educação Física por semana

Observou-se que nenhuma série do ensino médio tem a frequência de três aulas de Educação Física por semana, mesmo naquelas escolas em que a disciplina é apresentada apenas na 1ª série do ensino médio. A 2ª série possui o menor número de aulas oferecidas por semana, sendo uma vez por semana. Já a 1ª série aparece com a maior frequência de aulas dentre as três séries, ocorrendo duas vezes por semana. A competição entre a Educação Física no ensino médio e a busca por uma definição profissional, muitas vezes representado pelo vestibular e pelo mercado de trabalho também influencia na disciplina. Por isso, as expectativas acerca da Educação Física ficam em segundo plano (MELO e FERRAZ, 2007).

O gráfico 5 aponta o conhecimento dos professores de Educação Física sobre a inserção da disciplina no novo Exame Nacional do ensino médio.

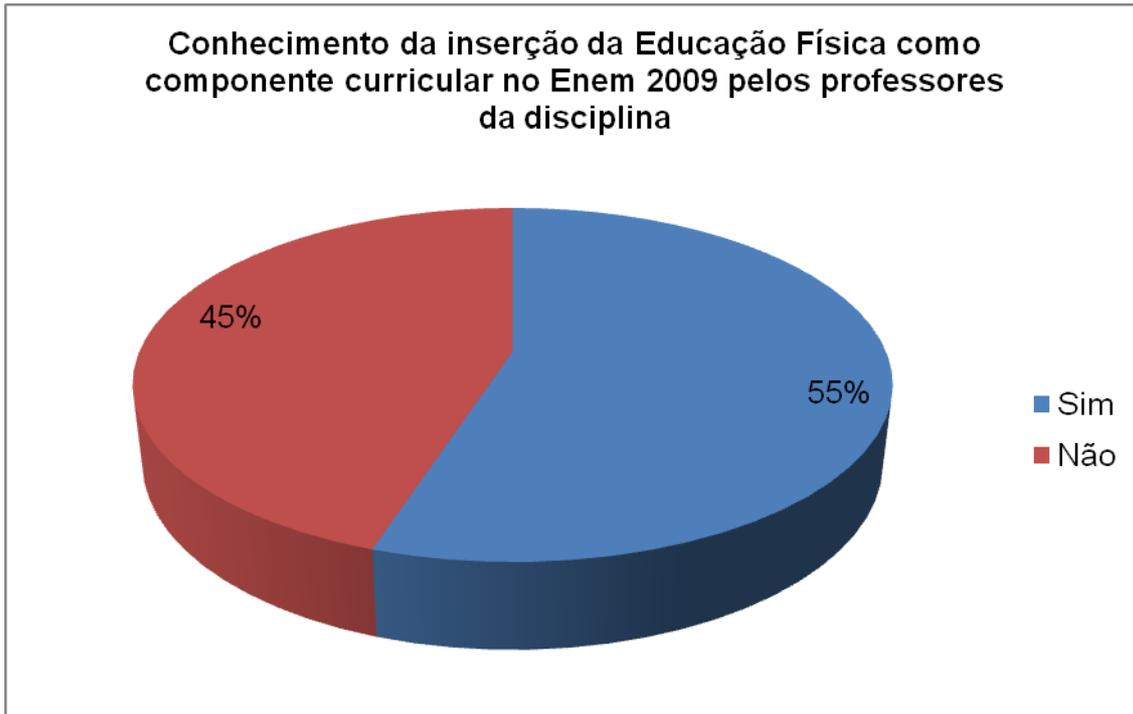


GRÁFICO 5- Conhecimento da inserção da Educação Física como componente curricular no Enem 2009 pelos professores da disciplina

Os resultados apresentaram que 45% dos professores participantes do estudo não tinham conhecimento da inserção da disciplina como componente curricular do Enem 2009. Verificou-se que apenas 55% tinham essa informação.

Há 10 anos a Educação Física não faz parte do Enem, com a sua inserção como componente curricular no exame e a relevância para a área. Mais professores deveriam estar cientes desta inserção para preparar a sua prática pedagógica e os alunos para a prova. Diante da falta de identidade do ensino médio, o Enem de 2009 vem em um novo formato para auxiliar outro tipo de formação neste nível de ensino, sendo um instrumento importante de sua reorganização (BRASIL, 2009b).

Os gráficos 6(a), 6(b) e 6(c) apresentam quais os conhecimentos associados à Matriz de Referência do Enem 2009 são desenvolvidos nas aulas dos professores. Esses gráficos contêm as seguintes escalas de classificação: nunca, raramente, às vezes, geralmente e sempre.

No gráfico 6(a) verificou-se que o exercício físico obteve valores de 10% na escala nunca, 15% na escala raramente, 10% na escala às vezes, 25% na escala geralmente e 40% na escala sempre. O tema saúde foi de 0% na escala nunca, 0% na escala raramente, 25% na escala às vezes, 40% na escala geralmente e 35% na

escala sempre. O esporte vem com 0% na escala nunca, 0% na escala raramente, 5% na escala às vezes, 15% na escala geralmente e 80% na escala sempre. No que diz respeito à dança foi de 25% na escala nunca, 25% na escala raramente, 25% na escala às vezes, 15% na escala geralmente e 10% na escala sempre. Em relação às lutas foi de 45% na escala nunca, 40% na escala raramente, 5% na escala às vezes, 5% na escala geralmente e 5% na escala sempre.

Já o gráfico 6(b) o conteúdo jogos recebeu 0% na escala nunca, 5% na escala raramente, 25% na escala às vezes, 30% na escala geralmente e 40% na escala sempre. O tema brincadeiras obteve 10% na escala nunca, 10% na escala raramente, 20% na escala às vezes, 30% na escala geralmente e 30% na escala sempre. Em relação à performance corporal e identidade juvenis os valores foram de 25% na escala nunca, 20% na escala raramente, 35% na escala às vezes, 15% na escala geralmente e 5% na escala sempre. Sobre a vivência crítica e emancipada do lazer foi de 20% na escala nunca, 35% na escala raramente, 20% na escala às vezes, 15% na escala geralmente e 10% na escala sempre. A expressão artística e cultural do corpo obteve os resultados de 35% na escala nunca, 30% na escala raramente, 10% na escala às vezes, 20% na escala geralmente e 5% na escala sempre.

Quanto ao gráfico 6 (c) as práticas corporais e autonomia tiveram valores de 20% na escala nunca, 25% na escala raramente, 30% na escala às vezes, 15% na escala geralmente e 10% na escala sempre. Sobre condicionamentos e esforços físicos obteve 10% na escala nunca, 15% na escala raramente, 30% na escala às vezes, 25% na escala geralmente e 20% na escala sempre. Verificou-se que sobre o corpo no mundo dos símbolos e produção cultural os valores foram de 35% na escala nunca, 50% na escala raramente, 10% na escala às vezes, 5% na escala geralmente e 0% na escala sempre. Em relação aos mitos e verdades sobre os corpos femininos e masculinos na sociedade atual os resultados foram de 25% na escala nunca, 25% na escala raramente, 15% na escala às vezes, 25% na escala geralmente e 10% na escala sempre.

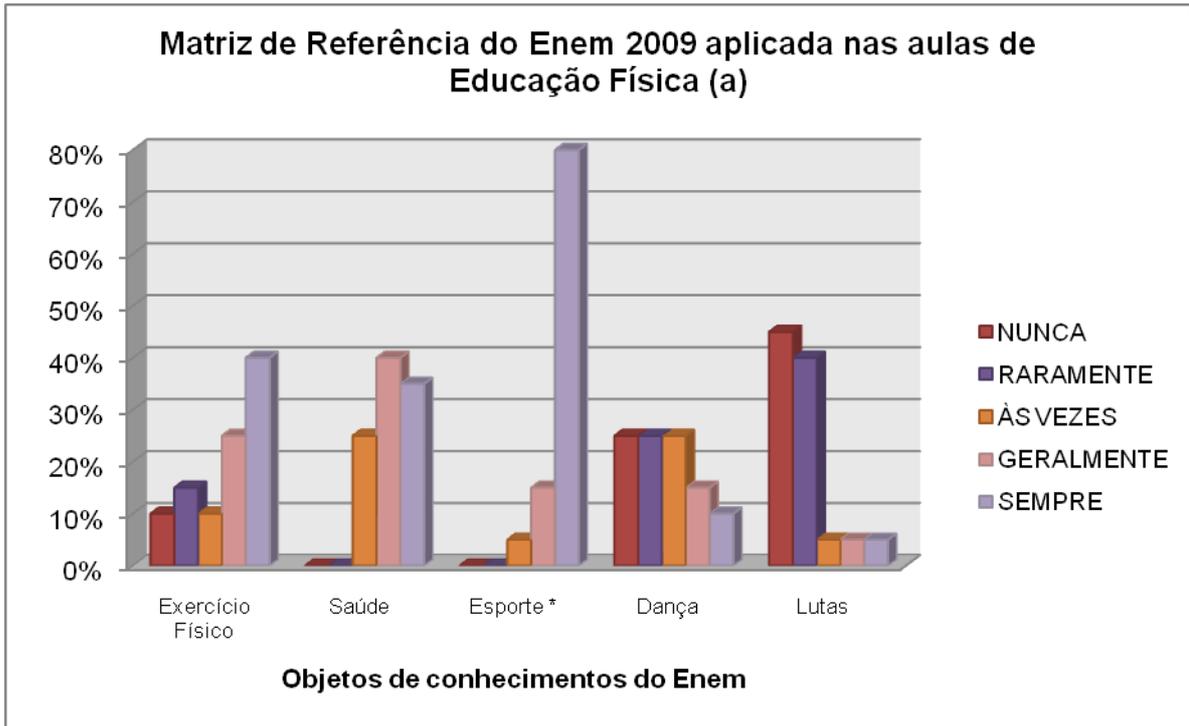


GRÁFICO 6(a) – Matriz de Referência do Enem Aplicada nas Aulas de Educação Física

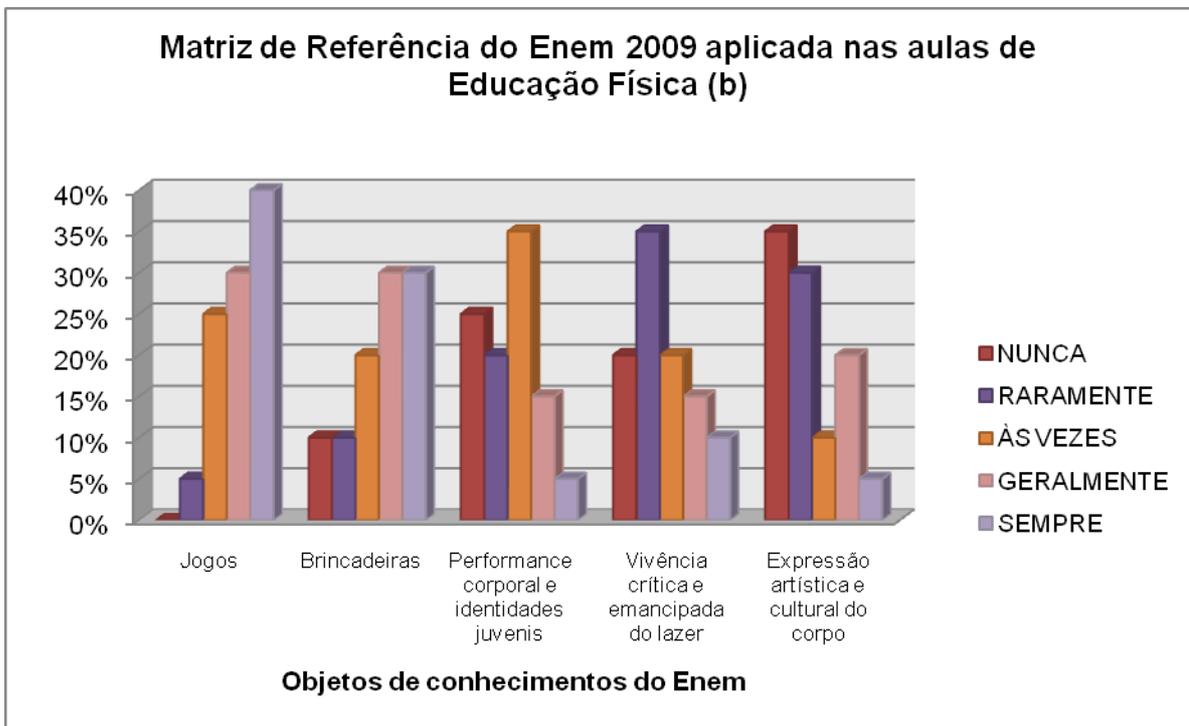


GRÁFICO 6.(b) - Matriz de Referência do Enem Aplicada nas Aulas de Educação Física

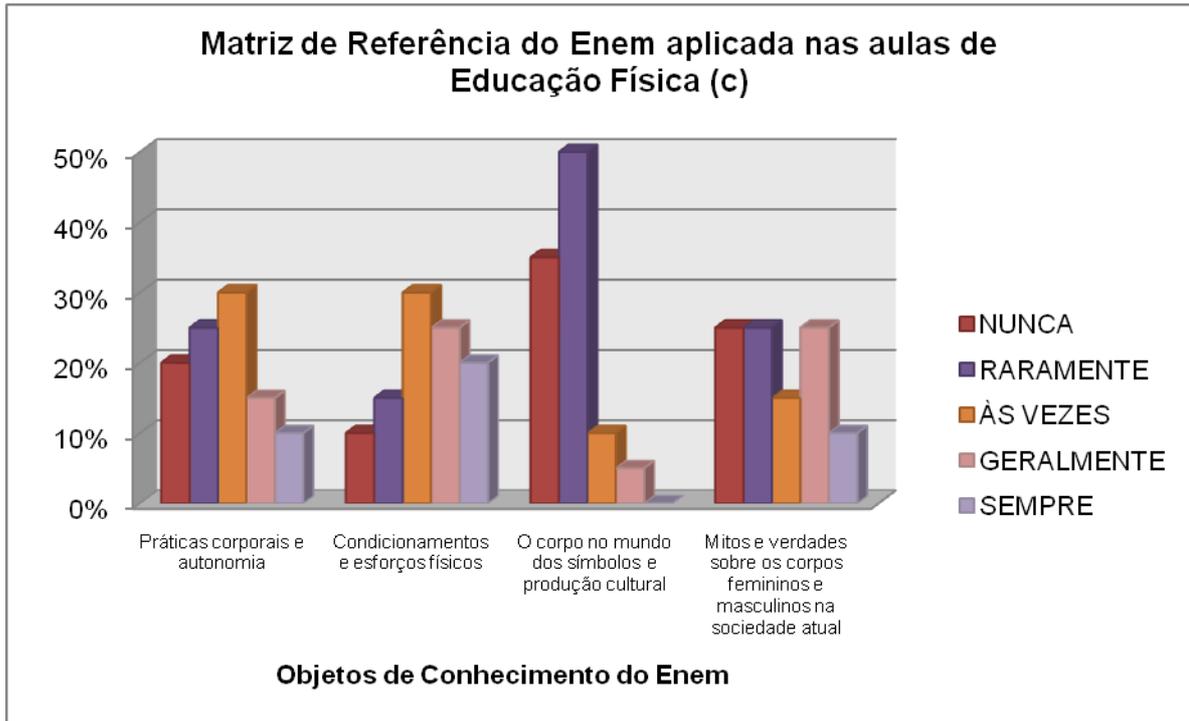


GRÁFICO 6 (c) - Matriz de Referência do Enem Aplicada nas Aulas de Educação Física

De acordo com a frequência dos conteúdos aplicados nas aulas do ensino médio associadas à Matriz de Referência do Enem, o resultado mais expressivo no que diz respeito à frequência “sempre” foi: 80% dos professores sempre desenvolvem o esporte em suas aulas e os mesmos nunca (0%) deixam de abordar o esporte e tampouco ministram raramente (0%), de acordo com o gráfico 6 (a).

As afirmações feitas vão ao encontro com as idéias de Soares (1996) quando diz que de todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física, àqueles de natureza esportiva predominam.

O gráfico 7 apresenta os resultados referentes sobre quais as modalidades esportivas integradas nas aulas de Educação Física ministradas no ensino médio.



GRÁFICO 7 – Esportes Ministrados nas aulas de Educação Física

O futsal/futebol, vôlei, basquete e handebol foram as modalidades mais citadas. Com mais de dez professores fazendo menção as mesmas. Sendo o futsal/futebol (estão associados, porque acreditam que a essência das aulas seja igual, pois as escolas não possuíam campos de futebol) e o vôlei citados por 100% dos professores.

O gráfico 7 apresenta justamente o que alguns autores têm condenado na prática da Educação Física vinculada apenas a uma parcela da cultura corporal, os esportes coletivos, especialmente aqueles mais praticados no Brasil: futebol, voleibol e basquetebol (DARIDO, 2001).

Porém, não se pode afirmar que as aulas destes professores são pautadas pela concepção esportivista, mecanicista, tecnicista, do ponto de vista eminentemente biológico, característico da década de 1960. Fato esse que mostra mais de 50% do professores pesquisados desenvolverem em suas aulas “geralmente” ou “sempre”, o exercício físico 25% e 40%, a saúde 40% e 35%, jogos 30% e 40% e as brincadeiras 30% e 30%, respectivamente.

No que tange a frequência do que “nunca” e “raramente” são abordados nas aulas de Educação Física dos 14 conhecimentos da Matriz de Referência do Enem 11 temas nunca são desenvolvidos por parte de no mínimo 20% dos professores. Merece destaque no gráfico 6(a) as lutas no qual 85% dos professores nunca (45%) ou raramente (40%) introduzem este conhecimento em suas aulas e também no gráfico 6 (c) referentes aos conhecimentos sobre o corpo no mundo dos símbolos e produção cultural onde 85% dos docentes nunca (35%) ou raramente (50%) compreendem estes assuntos na aula.

Os únicos conhecimentos que todos os professores nunca deixam de abordar em suas aulas são os esportes e a saúde no gráfico 6 (a) e os jogos no gráfico 6 (b). Não se pode inferir o porquê de temas como expressão artística e cultura corporal, nunca são abordadas por 35% dos docentes ou 40% dos professores sempre dão exercícios físicos em suas aulas. O currículo é abstrato e cada professor tem um sentido, uma interpretação da cultura corporal de movimento relacionando assim com o que diz Daolio (1999) que ao longo do tempo, a sociedade escreve nos corpos um conjunto de significados existentes. Significados estes que definem o que é o corpo de maneiras variadas. Compreende-se, assim, que a própria idéia de Educação Física é uma construção social, tal como a noção de corpo que ela difunde por intermédio de seus profissionais.

Além da falta de sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar causando uma dificuldade de atuação dos professores, principalmente, os iniciantes. Pois, os mesmos não têm critérios que o auxiliem na organização dos conteúdos (RANGEL et al. 2005).

Vale ressaltar no gráfico 6 (b) sobre a vivência crítica e emancipada do lazer com 20% dos professores que nunca desenvolveram tal conhecimento e 35% raramente o fazem e no gráfico 6 (c) quando se refere as práticas corporais e autonomia com 20% dos docentes nunca o fizeram e 25% raramente compreende essas questões. Sendo assim, os professores divergem quanto às finalidades do ensino médio de acordo com artigo 35, inciso III “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996). Uma vez que a Educação Física está inserida nesse nível de ensino, ela tem os mesmos objetivos dentro de sua competência acadêmica.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se que o número de professores cientes da inserção da disciplina como componente curricular no Enem 2009 ainda é baixo diante a relevância dessa transformação para a área em nível nacional.

Observou-se que os professores que participaram desse estudo, compreendem basicamente cinco dos quatorze conhecimentos associados à Matriz de Referência do novo Enem, sendo eles: o exercício físico, a saúde, os jogos, as brincadeiras e com maior supremacia o esporte.

A falta de sistematização de conteúdos da Educação Física tanto à subjetividade dos documentos que servem de meio para nortear o professor em sua prática docente devem ser superadas por todos os envolvidos da educação escolarizada, criando uma legitimidade e valorização para a disciplina no ensino médio.

Devido à falta de identidade do ensino médio o novo Enem vem como um importante instrumento de reorganização desse nível de ensino, pretendendo articular diretamente os conteúdos ministrados no mesmo. Uma vez que a Educação Física é inserida como componente curricular no Exame os professores devem buscar a inserção efetiva da disciplina no processo de ensino pautada nas novas leis e principalmente nas condições pedagógicas exigidas que a coloca como componente curricular igual os demais componentes da escola.

Dessa forma, torna-se fundamental uma mudança de postura do professor de Educação Física em assumir as próprias dificuldades e limitações e ter iniciativa para mudar a realidade da disciplina e buscar junto ao poder público a melhoria da Educação Física e da Educação em geral.

Este trabalho foi realizado em 2009, primeiro ano da inserção da Educação Física no ENEM, sendo um convite aos professores para refletirem sobre o papel da disciplina no ensino médio e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BEM, M. F. L.; NAHAS, M. V. Perspectivas e Tendências da Relação Teoria e Prática na Educação Física. **Revista Motriz**. v.3, n.2, p.73-79, dez/1997.

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

BRACHT, V. A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19, n.48, p.69-89, agos/1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o Enem 2009**, Brasília, DF, 2009c.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, v.1, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: MEC/ENEM, 2009b. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 de outubro de 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/Semtec, parte 01, 2000.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. In: Brasília (DF). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB n.3, de 26 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

BRASIL, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Educação Física: Proposta Curricular Ensinos Fundamental e Médio.** MEC/CBC, 2007.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. Coletas de dados originais. In: COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** Porto Alegre: Bookman, 2005. cap. 6, p. 143-184.

CORREIA, W. R. Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. supl. n.2, p. 43-48, 1996.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** 4ª Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

DARIDO, S. D. Os Conteúdos da Educação Física Escolar: Influências, Tendências, Dificuldades e Possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 5, p. 64-79.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap.1, p.01-24.

DARIDO, S. C.; ROSÁRIO, L. F. R. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set/dez 2005.

DOMINGUES, J. L.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade de escola pública. **Educação Sociedade**, Campinas, v.21, n.70, 2000.

INEP. Portaria n.109, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**, 28 mai. 2009, p.56.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.109, 2000.

MATTHIESEN *et al.* Linguagem, Corpo e Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Rio Claro, ano7, n.2, p.129-139, 2008.

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

MORAES, A. C. Educação Física. In: BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília, 2004.

MURRIE, Z. F. A Área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. 2005. In: **EIXOS Cognitivos do Enem**, Brasília, 2007.

RANGEL, I. C. *et al.* O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C. e RANGEL, I. C. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 7, p. 111-117.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. v.2, p.6-12, 1996.

SOUSA, E. S.; BRANDÃO, M. G. C. (Coord). **Educação Física: Proposta Curricular Educação Básica**. Minas Gerais: SEEMG, p.01-67, 2005.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K; SILVERMAN, S. J. **Métodos De Pesquisa Em Atividade Física**. 3. Ed. Porto alegre: artmed editora ltda., 2007. 396 p.

TRESCA, R. P., ROSE JÚNIOR, D. Estudo Comparativo da Motivação Intrínseca em Escolares Praticantes e Não Praticantes de Dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v.8, n.1, p.9-13, jan/2000.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio: alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.1067-1086, Especial – Out/2005.

ANEXO A - Questionário

Universidade Federal de Minas Gerais

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Curso de Especialização em Educação Física e Esporte Escolar

Tema: EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: Prática Pedagógica dos professores

Nome: _____

Idade: ____ **Sexo:** F () M ()

Data: __/__/____

Escola: _____

Leia atentamente as perguntas e logo em seguida responda.

1. Tempo de Formação ____

2. Tempo de atuação ____

3. Formação Contínua

() Especialização () Mestrado () Doutorado () Outra Graduação

() Nenhuma

Qual? _____

4. Assinale as séries do ensino médio que possuem Educação Física na sua escola.

() Primeira Série () Segunda Série () Terceira Série

5. Com que frequência a Educação Física é trabalhada no ensino médio?

1ª série: () 1x semana () 2x semana () 3x semana () Outros _____

2ª série: () 1x semana () 2x semana () 3x semana () Outros _____

3ª série: () 1x semana () 2x semana () 3x semana () Outros _____

6. Você tem conhecimento que a Educação Física foi inserida como componente curricular no Enem 2009?

() Sim () Não

7. De acordo com a Matriz de Referência referentes a Educação Física exigidos no Enem/2009, com que frequência os conteúdos são trabalhados em suas aulas?

(0- nunca, 1- raramente, 2- às vezes, 3- geralmente, 4- sempre)

Exercício Físico	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Saúde	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Esporte*	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Dança	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Lutas	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Jogos	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Brincadeiras	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Performance corporal e identidades juvenis	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Vivência crítica e emancipada do lazer	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Expressão artística e cultural do corpo	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Práticas corporais e autonomia	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Condicionamentos e esforços físicos	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
O corpo no mundo dos símbolos e produção cultural	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4
Mitos e verdades sobre os corpos femininos e masculinos na sociedade atual	() 0	() 1	() 2	() 3	() 4

***Quais?** _____

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAR DO PROJETO DE PESQUISA.

Estamos realizando uma pesquisa para conclusão de curso da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como objetivo investigar alguns princípios básicos sobre os conteúdos na Educação Física escolar que os professores utilizam na sua prática pedagógica do ensino médio. Essas informações serão obtidas através da revisão bibliográfica e da aplicação de questionários com professores atuantes em escolas da rede Estadual.

Para tanto convidamos a participar Professores da rede Publica do ensino médio. Caso concorde, a participação consistirá em responder o questionário no local de trabalho do mesmo, o que tomará apenas 20 minutos do tempo.

Os riscos deste procedimento são mínimos por envolver somente medições não invasivas. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão o de obter o resultado de uma Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física do ensino médio e a importância em trazer conhecimento para os profissionais que atuam na área da Educação Física Escola.

Gostaríamos de deixar claro que está garantida a confidencialidade das informações fornecidas e que, a qualquer momento, você terá a liberdade de retirar seu consentimento e solicitar o afastamento do mesmo (a) do estudo, caso assim deseje.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos para a produção de artigos técnicos e científicos. A privacidade do (a) mesmo (a) será mantida através da não identificação.

Agradecemos a participação e colaboração.

Assinatura do participante: _____

Data: __/__/____

Andréia de Fátima Ferreira

E-mail: andreiabhz@yahoo.com.br

Ivana Montandon Soares Aleixo

Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: ivana@eeffto.ufmg.br