



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Escola de Educação Física - ESEF

Trabalho de Conclusão de Curso - II

Jacqueline Zilberstein

**A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO
MÉDIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: O QUE PENSAM
AS ALUNAS E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Porto Alegre/RS

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Escola de Educação Física – ESEF

Trabalho de Conclusão de Curso - II

Jacqueline Zilberstein

**A PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO
MÉDIO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS: O QUE PENSAM
AS ALUNAS E OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - II, orientada pelo Professor Fabiano Bossle no curso de graduação em Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS.

Porto Alegre/RS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, que me sempre apoiaram e me deram uma educação de qualidade que me proporcionou ingressar em uma universidade pública de qualidade como a UFRGS e a minha irmã, pela paciência de ler o meu trabalho e me ouvir falar sobre esse sempre que requisitada. Amo muito vocês! Agradeço também aos meus colegas de faculdade, que muito me incentivaram, me ouviram e colaboraram com ideias para este trabalho. Por fim, agradeço imensamente ao meu eterno Professor orientador Fabiano Bossle, não só pelo difícil trabalho de me orientar neste trabalho e nos estágios curriculares, mas por ser meu conselheiro, meu mentor, meu futuro orientador de mestrado e me transformar em uma professora crítica, que se preocupa com a educação e que está sempre buscando melhorar.

LISTA DE SIGLAS

CAP/UFRGS – Colégio de Aplicação da UFRGS

EFI – Educação Física

PEFI – Professor de Educação Física

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

Esta pesquisa trata da participação de alunas da disciplina de EFI no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS no ano de 2013, na perspectiva das próprias alunas e de suas professoras desta disciplina. Trata-se de um trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física. O problema de pesquisa formulado foi: *Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?* A partir desta formulação, delimitamos o objetivo geral do estudo visando compreender a participação nas aulas de educação física na perspectiva de alunas do Ensino Médio e de professores desta disciplina do CAP UFRGS no ano de 2013. Os objetivos específicos são: i) identificar aspectos que possibilitam ou limitam a participação nas aulas de EFI do CAP UFRGS; ii) identificar como alunas e professores entendem o processo de socialização nas aulas de Educação Física no CAP UFRGS e; iii) analisar como o professor identifica a não participação e como desenvolve estratégias para lidar e avaliar as estudantes. Caracterizamos este estudo como qualitativo. Os sujeitos de pesquisa foram definidos após o período de três semanas de observação do tipo participante nas atividades iniciais da disciplina de EFI no ano de 2013, de modo a totalizar seis participantes, sendo que destas, três são estudantes que participam ativamente das aulas e três são aquelas que participam pouco ou, por vezes, não participam das atividades desenvolvidas nas aulas de educação física. Além destas, também fizeram parte da pesquisa as professoras de Educação Física do CAP UFRGS. A pesquisa foi desenvolvida no período que compreende o primeiro semestre de 2013. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as estudantes e um questionário com as professoras participantes do estudo. Os cuidados éticos de pesquisa são a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos responsáveis pelas alunas, e do CAP/UFRGS. A partir da análise dos depoimentos, o que se pôde perceber é que as aulas de educação física no CAP da UFRGS têm privilegiado a motivação como fator principal para a participação, pois essa tem sido entendida a partir da produção do gosto, do prazer. Sendo assim, a disciplina de educação física está vinculada a sensação de satisfação, de fruição, mas de pouca reflexão e produção de aprendizagens significativas, perdendo assim sua legitimidade como componente curricular que influi na formação do indivíduo como um todo e passa a ser um mero momento de lazer.

Palavras-Chave: Participação nas aulas. Educação Física escolar. Ensino Médio. Pesquisa Qualitativa.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. Objetivos.....	12
2.1. Geral.....	12
2.2. Específico.....	12
3. Revisão de Literatura.....	13
3.1. LDBEN: Educação Básica e Níveis De Ensino.....	13
3.2. A Educação Física no Ensino Médio: proposta no Brasil e no Rio Grande do Sul.....	16
3.3. Gênero e Educação Física Escolar.....	18
3.4. Educação Física no CAP/UFRGS.....	21
4. Procedimentos Metodológicos.....	23
4.1. Problema.....	23
4.2. Questões.....	23
4.3. Método de Abordagem.....	23
4.4. Contexto de pesquisa: o CAP/UFRGS.....	25
4.5. Sujeitos da Pesquisa.....	25
4.6. Instrumento de Coleta de Informações.....	26
4.7. Procedimentos Éticos.....	29
4.8. Procedimento de análise das informações.....	29
5. Participação: Um conceito que não está claro na EFI.....	31
5.1. A participação como estratégia de avaliação: Critérios e planejamento.....	38

6. Considerações Finais.....	48
7. Referências.....	51
Apêndices.....	54
Apêndice A - Termo de Consentimento Institucional.....	54
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos Responsáveis Legais da Criança.....	55
Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as alunas.....	57
Apêndice D – Roteiro de Questionário para os professores.....	58
Apêndice E – Carta de Apresentação	59

1. Introdução

As aulas de Educação física no meio escolar são, por vezes, o único espaço onde os alunos praticam alguma atividade física e, por isso, os professores podem estar engajados com a participação destes alunos. Quando passamos a tratar especificamente de meninas nas aulas de Educação física, acredito, por experiência como aluna, que esta participação tende diminuir com o passar dos anos, pois o gosto pela atividade passa a ser deixado de lado e as relações sociais regidas pelo grupo de convivência passam a se tornar o ponto principal, assim como a opinião deste.

As turmas de meninas são, geralmente, as em que se encontra um maior número de abstenção para a parte prática das aulas de Educação física. Muitas preferem realizar trabalhos teóricos, relatórios, observações, etc., a participar efetivamente das atividades. Precisamos dar o devido valor à questão do gênero nestas aulas e saber que estratégias utilizar frente a esta não participação, pois podem ter motivos diferentes do dos meninos.

Esta desistência pela prática da aula não se encontra somente em turmas separadas por sexo, mas em turmas mistas também. Por serem consideradas mais fracas e/ou menos habilidosas, tanto pelos meninos quanto por outras meninas, elas passam a ser deixadas de lado pelos colegas durante as aulas ou elas mesmas deixam de participar por medo da rejeição dos demais. De acordo com Altmann (apud SOUSA e ALTMANN, 1999, p. 56):

Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de educação física, porque gênero, idade, força e habilidade formam um “emaranhado de exclusões” vivido por meninas e meninos na escola.

A esportivização das aulas de educação física também interfere na escolha do envolvimento ou não desta aluna, pois há uma repetição de conteúdos esportivos que evidenciam a habilidade de cada um e enfatizam a competição. A cultura de masculinizar determinados esportes e afeminar outros também gera barreiras para a inserção de ambos os gêneros neles. O estereótipo formado acerca da relação mulher/esporte acaba por influenciar a participação deste público em esportes considerados masculinos. Segundo Sousa e Altmann (1999, p. 57):

Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo vôlei. (...) O futebol, esporte violento, tornaria o homem viril e, se fosse praticado pela mulher, poderia

masculinizá-la, além da possibilidade de lhe provocar lesões, especialmente nos órgãos reprodutores.

Outro fator que influi na participação são os significados que cada aluna dá a esta aula. Algumas podem ver as aulas de educação física como um momento de melhorar a aptidão física e motora, um momento de socialização com os demais colegas, como uma aula de onde saem suadas e desarrumadas e outras como um “palco” onde seus erros e dificuldades estarão em evidência. Tais significações mostram elementos que podem intervir no estímulo destas alunas além da habilidade, como a afetividade, a socialização ou a falta dela, a estética e a exposição (CRUZ e JUNIOR, 2010).

Segundo Resende (apud DARIDO, 2008), a aula de Educação física está repleta de conflitos que emergem da interação do aluno com o meio social e cultural da aula. Quando o professor não se encontra a par deste meio em que vivem seus alunos, tal interação pode ser conturbada, pois não há um meio de entendimento comum entre estes dois lados.

Durante estas aulas formam-se grupos que podem não ser os mesmos existentes fora desta, que acabam encontrando similaridades entre os elementos citados acima e agrupam-se de forma a ajudarem umas as outras dentre as suas semelhanças. Como professores, devemos atentar a formação destes grupos, o que as une e se há algum conflito entre estes, pois nas aulas de educação física os alunos estão mais propensos a se expressarem tanto corporalmente, quanto oralmente e isso pode desencadear casos de constrangimentos entre alunas e até mesmo o bullying, o que acaba por ser um grande vilão na decisão de participação ou não desta aluna durante as aulas.

A relação do professor(a) com seus alunos contribui para a decisão deles em querer ou não participar das aulas, pois nelas a interação social é imprescindível e por isso o comportamento do professor se constitui ou serve de estímulo para o aluno (ULRICH apud DARIDO, 2008). Sendo assim, a relação entre professor e aluno é caracterizada por envolver ações sociais que se orientam pelas ações dos outros, logo, as ações dos alunos são desencadeadas pelas ações dos professores (NASSAR apud DARIDO, 2008).

A postura e a metodologia do professor têm de variar de acordo com a turma trabalhada, pois os alunos são diferentes e os grupos de cada turma também. As estratégias metodológicas utilizadas pelo professor pra o processo de ensino-aprendizagem só surtirão efeito se os alunos participarem efetivamente, e isso só acontecerá se o docente propuser desafios, comparar, dirigir, atentar à diversidade dos alunos e diversificar essa metodologia quando

necessário, devendo assim estabelecer uma relação direta com os alunos (ZABALA apud DARIDO, 2008).

Este trabalho pretende buscar responder a questão *Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?*. Tal estudo busca verificar quais os fatores que interferem na participação das alunas do Colégio de Aplicação nas aulas de Educação física e propor uma estratégia de intervenção com a finalidade de estimular a participação destas. Para isso, foram feitas observações sistemáticas das aulas de Educação física das turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS com foco no engajamento das alunas durante estas aulas e nas estratégias adotadas pelos professores para que estas participem. Além das observações foram realizadas entrevistas com as alunas que não participam ou participam pouco das aulas bem como com os professores a fim de saber qual a visão que estes têm sobre estas alunas e as estratégias adotadas por eles para minimizar este problema.

O Colégio de Aplicação da UFRGS foi o local de pesquisa escolhido por ser um colégio modelo (de aplicação) do Rio Grande do Sul que insere metodologias e conteúdos inovadores que podem servir como referência para os demais institutos de educação e pelo fato de ter em sua grade de funcionários professores com uma formação privilegiada, sendo alguns mestres e outros doutores.

2. Objetivos

2.1. Geral

Compreender a participação nas aulas de educação física na perspectiva de alunas do Ensino Médio e de professores desta disciplina do CAP UFRGS no ano de 2013.

2.2. Específicos

- Identificar aspectos que possibilitam ou limitam a participação nas aulas de EFI do CAP UFRGS;

- Identificar como alunas e professores entendem a participação nas aulas de Educação Física no CAP UFRGS;

- Analisar como o professor identifica a não participação e como desenvolve estratégias para lidar e avaliar as estudantes.

3. Revisão de literatura

3.1. LDBEN: Educação Básica e Níveis De Ensino

A educação segue os padrões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e por isso farei um apanhado para sabermos sobre o que versa esta lei e como o ensino se organiza tendo ela como orientadora.

Segundo a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a educação escolar é composta pela educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e pela educação superior.

A educação básica tem por finalidade desenvolver, formar e fornecer meios de progressão no trabalho e em estudos posteriores do educando. Tal nível de ensino poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados e alternância regular de períodos de estudo tendo como base a idade, na competência ou em critérios que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Nos níveis fundamental e médio, a educação básica será organizada de acordo com a carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por no mínimo duzentos dias letivos. A classificação por série ou etapa – fora a primeira do ensino fundamental – poderá ser feita por promoção, por transferência ou independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola que defina o grau do candidato e permita a sua inscrição na série ou etapa adequada.

Poderão ser organizadas classes ou turmas com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes para as disciplinas de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares. Tal liberdade concedida ao professor, de formar turmas com alunos de séries distintas, pode servir como fator estimulante aos alunos.

O rendimento escolar poderá ser verificado através de avaliação contínua e cumulativa, possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso ou de avanço nas séries mediante verificação do aprendizado, aproveitamento dos estudos concluídos com êxito, além da obrigatoriedade de estudos de recuperação.

A escola fica incumbida do controle de frequência, exigindo frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação do aluno. Este é um dos principais

métodos avaliativos utilizados pela Educação Física, já que avalia o engajamento do aluno em participar das aulas.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional a ser complementada em cada sistema de ensino e instituição escolar de suas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No que diz respeito à Educação Física, até a vigência da LDB anterior de 1971, os alunos do curso noturno, composta por uma maioria de alunos trabalhadores, tinham a disposição legal os pedidos de dispensa. Com a aprovação da LDB 9394/1996, o ensino da Educação Física para o ensino noturno passa a ser facultativo para os alunos cursarem, às escolas oferecerem, e caso elas ofereçam a disciplina, as horas aulas não são contabilizadas na carga horária da escola. Segundo Darido et al. (1999), a grande maioria dos alunos do ensino médio estudam no período noturno, em torno de 70% dos alunos.

Já na redação dada pela Lei nº 10.793, de 1.12.2003 da LDB, a Educação Física é componente obrigatório da educação básica, sendo facultativa ao aluno que: cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar ou estiver obrigado a prática da Educação Física; que tenha prole; que tenha atestado médico.

O aluno que tem mais de trinta anos de idade tem o fator sedentarismo e fatores de risco ligados à saúde como justificativa para ter caráter facultativo nas aulas de Educação Física, o que acaba por ser mais um motivo para que ele participe da aula, assim como também é importante a participação do aluno que tenha prole, pois tende a melhorar o seu conhecimento corporal (se no caso for uma aluna, já que ocorreram mudanças no seu corpo ao longo e após o período gestacional), além da interação social que é promovida nas aulas.

Tais modificações na maneira de pensar das séries do Ensino Médio podem ser ocasionadas devido às intenções e objetivos que cada um tem ao encerrar os estudos neste nível de ensino. Aqui está presente a troca de interesses como fator principal da participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Pude observar, ao longo do processo de formação inicial, em diferentes disciplinas e leituras realizadas e durante os estágios – curriculares e não curriculares - que neste nível de ensino, algumas escolas que oferecem aulas de Educação Física, o fazem em período contrário ao das demais disciplinas. Para o aluno voltar à escola, muitas vezes longe de sua

casa, ou para o aluno trabalhador a Educação Física fora do período sempre se constituiu num transtorno, e como consequência, novamente, havia um aumento do número de alunos dispensados (trabalho ou médico) (DARIDO, et al., 1999). Tais fatores só tendem a influenciar a não prática das aulas da Educação Física escolar neste dado período, pois as alternativas a disposição para burlar as aulas são maiores.

Torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasleira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio – públicos e particulares – desde o ano de 2008, através da Lei nº 11.645.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão ainda a difusão de: valores sociais, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada instituição de ensino; orientação para o trabalho; promoção do esporte educacional e apoio às práticas não formais. Podemos notar que há uma valorização do esporte no currículo escolar nacional na educação básica como um todo.

No que diz respeito ao Ensino Médio a LDB (1996) versa que deverá ter duração mínima de três anos e terá como finalidades: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e cidadania do aluno; o aprimoramento do aluno como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos.

O currículo do ensino médio 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; adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; terá incluída uma língua estrangeira obrigatória e uma segunda de caráter optativo; e serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias (Lei nº11. 684 de 2008).

Os conteúdos, metodologias e formas de avaliação utilizadas serão organizados na forma de que ao final do ensino médio o aluno tenha domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e possuam conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Por fim, os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

3.2. A Educação Física no Ensino Médio: proposta no Brasil e no Rio Grande do Sul

Organizar qualquer orientação ou referencial curricular em dimensão nacional é um processo bastante complexo em um país como o Brasil, que possui um território vasto onde abriga diversas culturas. Este trabalho se torna mais árduo quando se pensa na área da Educação Física, onde o aluno é um sujeito sociocultural em que meio e a cultura ao redor influenciam na sua construção como sujeito.

Até os anos de 1980 a orientação pedagógica dos professores de Educação Física se dava na forma de indicação direta e prescritiva para a prática docente, como um manual, homogeneizando o trabalho. Tal formação se dava por conta de uma visão social da Educação Física voltada à disciplinarização e o condicionamento do corpo. Tendo a influência das áreas de Ciências Sociais e Humanas, a Educação Física passou a criticar os materiais e produções que tinham a determinação de práticas padronizadas e direcionamento da pedagogia, pois desrespeitam a pluralidade de culturas e de sujeitos, alunos e professores (MORAES et al, 2008).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – na área da Educação Física - buscam refletir o que está em pauta na prática da Educação Física escolar dando continuidade as discussões sobre práticas pedagógicas e intenções educativas da escola. Este documento foi produzido na intenção de orientar e gerar um debate sobre a prática pedagógica de professores desta área, ao contrário dos documentos anteriores que induziam a pedagogia dos professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CEB Nº3, de 26 de junho de 1998), estão presentes os seguintes princípios:

Art. 2º. A orientação curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I- os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II- os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º. Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas,

as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos(...).

Os professores de todas as disciplinas devem participar e ajudar a definir os objetivos da educação demonstrando que podem qualificar os seus conhecimentos e justificar a presença da disciplina para a cidadania. A legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, contudo quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a eles são os professores, através de suas perspectivas de trabalho pedagógico, do registro de suas experiências, de sua participação política e pedagógica na comunidade escolar, de suas experiências científicas e acadêmicas e principalmente de seu planejamento e de sua proposta político-pedagógica específica dentro do projeto da escola (MORAES et al, 2008).

A Educação Física escolar deve desenvolver competências que levem os alunos a: compreender os jogos como manifestações culturais; lerem os esportes baseados nos critérios de lógica interna e externa; produzirem textos sobre as relações possíveis entre esporte, saúde e educação; e proporem alternativas para desenvolverem práticas corporais no tempo livre em que a participação de todos seja privilegiada (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Os Cadernos de lições do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) procuram orientar o trabalho do professor, explicando e ilustrando como podem ser organizadas as sequencias didáticas a partir de temáticas relacionadas à cultura corporal de movimento que sejam relevantes para as diferentes etapas escolares. Ele orienta que no 1º ano do ensino médio as aulas de educação física têm por objetivo norteador tratar das formas de viver o esporte no tempo livre e no 2º e 3º ano do ensino médio, as aulas devem problematizar as relações entre esporte, saúde e aprendizado de valores considerados socialmente positivos.

Nestes cadernos ainda constam os princípios orientadores do Referencial Curricular da Educação Física, que são os seguintes: a Educação Física é um componente curricular responsável pela tematização da cultura corporal de movimento; as aulas devem tematizar a pluralidade das práticas corporais sistematizadas e as representações sociais a elas atreladas; a Educação Física deve possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos da cultura corporal de movimento; e o Referencial Curricular é uma ferramenta pedagógica voltada à orientação, não é um currículo padrão.

Além do desafio de montar um currículo para as aulas de educação física no Ensino Médio que atendam a todas as necessidades dos alunos, o desafio maior é entender os alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares (MORAES et al, 2008).

Eles constroem suas subjetividade e identidades a partir de situações de pertencimento a determinado gênero, etnia, classe social, prática religiosa, orientação sexual, etc. Essas condições de pertencimento também ajudam na construção desses alunos como sujeitos socioculturais, o que nos permite dizer que não há juventude, mas sim juventudes.

Podemos tentar construir/identificar o perfil de um aluno do Ensino Médio através das seguintes questões:

Quem são esses alunos jovens?

O que eles buscam e esperam da escola?

Que espaços os jovens encontram nas escolas para se reconhecerem além da condição “ser-aluno”?

Que espaços de participação social, cultural e política esses jovens possuem dentro e fora da escola?

O ensino médio deve ser entendido como uma etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil não se define tão somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola (MORAES et al, 2008, p.221).

3.3. Gênero e Educação Física Escolar

Quando as aulas de educação física chegaram aos colégios as mulheres eram proibidas de participar destas aulas, tendo como influência o militarismo que as considerava inferiores biologicamente. Como trata Goellner (2003, p.31 apud ZUZZI e KNIJNIK, 2010):

Centradas em explicações biológicas,(...) especificamente, na fragilidade dos órgãos reprodutivos e na necessidade de sua preservação para uma maternidade sadia, tais proibições conferiam diferentes lugares sociais para mulheres e homens.

A justificativa é que as mulheres não possuíam habilidades para essas práticas, pois são frágeis, doces e meigas, não podendo se expor a tal “brutalidade”. Esse discurso vinha da própria família, que pretendia não tirar a mulher de suas qualificações indispensáveis, como tomar conta da casa e da família (ZUZZI e KNIJNIK, 2010).

Segundo Zuzzi e Knijnik (2010), após este período de proibição, os exercícios físicos passam a ser uma possibilidade de manter ordem. As mulheres podiam praticar exercícios físicos, mas a finalidade não era voltada a sua saúde, mas sim a de seus futuros filhos e filhas procurando assim a eugeniização da raça.

Foram então criados alguns decretos e deliberações que normatizavam a participação das mulheres na prática de exercícios físicos que eram compatíveis com a sua natureza, criando assim uma pré-determinação de gênero nas atividades. Essas características de masculinizar e afeminar determinadas atividades estão presentes ainda nos dias de hoje e é visível nas aulas de Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (apud NEUENFELDT e CORNELIUS, 2008) destacam que alunos e alunas possuem formas distintas de ser e atuar, fortemente marcados pela cultura, mas devem complementar-se de forma a enriquecer-se mutuamente. Os alunos devem participar das atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas de desempenho de si e dos demais de modo a diminuir a discriminação e constrangimentos nas aulas de Educação Física.

A aula de educação física não é uma sessão de treinamento esportivo, portanto a separação dos sexos não pode ser pautada pelas diferenças biológicas, tais como diferenças de habilidade motora ou força entre os alunos e alunas. Normalmente, outros fatores que influenciam para que ocorra esta separação são as questões sociais, culturais e históricas.

Para Jesus e Devidé (2006), algumas alunas alegam que quando as aulas são separadas elas têm maior coragem para participar, já que a brutalidade dos meninos contribuía para a opção de não participar das aulas. Já nas aulas mistas, os alunos apontaram como pontos positivos o prazer de jogarem juntos, assim como a possibilidade de elevarem o nível de habilidade motora das alunas, que podem aprender mais com os meninos (JESUS e DEVIDE, 2006).

O gênero é uma questão recorrente na área da Educação Física escolar, principalmente quando se aborda a questão de aulas mistas versus aulas separadas por sexo. A fim de minimizar os efeitos que tal divisão pode vir a trazer para a participação dos alunos, principalmente as meninas, a prática Coeducativa tende a ser uma boa opção, pois ignora as representações de ambos os sexos que há nas aulas mistas fundamentadas que estão em estereótipos construídos historicamente pela sociedade em relação aos gêneros. A Coeducação, como destaca Costa e Silva (2002, p.48 apud DEVIDE et al, 2010):

[...] não aborda a igualdade entre os sexos, e sim a equidade, tendo como objetivo criar um clima que permita o desenvolvimento integral: afetivo, social, intelectual, motor, psicológico, sem o prejuízo em relação ao gênero, ou seja, uma escola [...] que valorize as diferentes contribuições e habilidades independentes de sexo.

Segundo Duarte e Mourão (2007), quando meninos ocupam espaços privilegiados nas aulas de educação física e têm maior atenção técnica dos professores do que as meninas, não se criam aulas coeducativas, apenas mistas. As meninas vêm se sentindo excluídas e/ou desestimuladas à medida que percebem que as oportunidades são as mesmas que para os meninos, mas a exigência para a participação delas tem como referencia a habilidade técnica dos movimentos.

As escolas organizam seu cotidiano com práticas e propósitos de fixar e modelar os corpos desde a infância e as aulas de educação física parece reproduzir tais comportamentos “normalizadores” da escola quando favorece um trabalho que ressalta nos pátios, quadras e competições o rendimento, a autoexclusão dos menos aptos, dos fracos e das frágeis (as mulheres) (DUARTE e MOURÃO, 2007).

Além da diferenciação que ocorrem entre meninos e meninas há práticas de exclusão intrasexo na educação física. Como critério primário para tal as alunas utilizam o grau de habilidade motora de suas colegas para a prática, mas há outro critério: a afetividade entre as alunas.

Este critério mostra que quando há laços sólidos de amizade entre as alunas, há uma tolerância maior aos erros das colegas, mesmo que o grupo seja heterogêneo em relação à habilidade motora. Quando a afetividade não estava envolvida, a heterogeneidade do grupo tende a ser um fator que evidencia as alunas menos habilidosas e assim gera reprovação das alunas mais hábeis através de comentários, questionamentos, gestos e olhares de reprovação (DEVIDE et al, 2010).

Quando se divide a turma em grupos heterogêneos, o que também pode ocorrer é que a presença de certas alunas menos habilidosas no grupo não garanta a sua participação, tendendo a uma “exclusão” por parte das alunas mais hábeis que podem vir a não incluí-las como parte de sua equipe. Tais fatores mostram que estes dois critérios (afetividade e habilidade motora) são determinantes para uma melhor interação social entre as alunas no decorrer das aulas.

Duarte e Mourão (2007) construíram perfis de meninas nas aulas de educação física observando a forma de interação das alunas nas atividades e jogos e conversando informalmente com elas e com as professoras. Foram construídos três perfis:

PERFIL A: alunas que faziam as aulas e gostavam de praticar as atividades; privilegiam a disciplina como aquela que poderá vir a contribuir para que elas sejam atletas no futuro; liberação de energia;

PERFIL B: alunas que faziam as aulas, mas variavam comportamentos de indiferença e de esforço frente às atividades; sabem da funcionalidade da disciplina, mas exigências motoras lhes causam constrangimentos; entendem as aulas de educação física como um espaço de exposição dos seus corpos, tanto na questão estética quanto na motora;

PERFIL C: alunas que não participavam das aulas e demonstravam insatisfação durante as aulas de educação física; não entendem a funcionalidade da disciplina a não ser como um espaço de exposição de suas fraquezas e inseguranças.

A maioria das meninas reconhecia que, se tivesse mais tempo para treinar e mais alternativas de participação, sem valorização de alguns conteúdos sobre outros (principalmente no que diz respeito aos esportes), sem a cobrança exacerbada das habilidades técnicas, a aula seria mais motivante (DUARTE e MOURÃO, 2007).

3.4. Educação Física no CAP/UFRGS

Houve uma reestruturação da educação física no Ensino Médio em 2011 e isto gerou uma adequação do horário das aulas de educação física e ao Ensino Médio politécnico. Os alunos têm de escolher disciplinas eletivas que seriam compartilhadas com a educação física, de modo que os alunos fossem divididos em quatro períodos de 1h05min, sendo dois distribuídos entre uma disciplina eletiva, uma de Iniciação Científica e dois entre a educação Física.

De acordo com o Projeto de Ensino Médio em Rede (CAP DA UFRGS, 2012), o CAP tem foco nas atividades interdisciplinares e na Iniciação Científica. Sendo assim, a educação física não fica para trás participando de trabalhos interdisciplinares e auxiliando os alunos na produção de seus trabalhos de iniciação científica.

O colégio não segue uma linha de abordagem específica. Até o ano de 2011, as aulas de educação física eram ministradas por dois professores por turma, trabalhando de formas variadas das séries iniciais até o 6º ano. A partir do ano de 2012, as turmas estão sendo divididas com as aulas de educação musical e passa a ser apenas um professor de educação física por turma. Já na 7ª e 8ª série, são quatro professores, sendo atendidas duas turmas por vez.

A Educação Física é organizada por ciclos, sendo que do 1º ao 4º ciclo as turmas não se misturam. No 5º ciclo (Ensino Médio), as turmas têm aula juntas, sendo estas definidas pelos próprios alunos.

O Ensino Médio possui dois períodos semanais de 1h05min cada. Nele, há a possibilidade de aprofundamento, diversificação e experimentação de diferentes modalidades de aulas de educação física, oferecidas de forma singular ou integrada com as diferentes áreas do Departamento de Expressão e Movimento e de outros departamentos.

As modalidades e a forma como elas serão desenvolvidas (aulas mistas, duas modalidades juntas,...) são sugeridas e escolhidas pelos alunos, o que dá a eles autonomia e responsabilidade diante de sua opção.

Nos anos anteriores, eram disponibilizadas cinco modalidades diferentes, nas quais já estiveram presentes diversas modalidades esportivas (individuais e coletivas), lutas, danças, ginástica, jogos cooperativos e alternativos e etc. No ano de 2012 foram disponibilizadas dez modalidades diferentes, que apareceram em maior número na sugestão dos alunos, das quais o aluno escolhe uma por semestre para participar na. Os alunos tem uma semana para experimentar a modalidade escolhida e trocá-la, caso não gostem.

4. Procedimentos Metodológicos

4.1. Problema de Pesquisa

O problema central da pesquisa será: *Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP da UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?*

4.2. Questões

Os questionamentos que permeiam o problema da pesquisa, com o intuito de refletir sobre o objeto de estudo, são: Qual a relevância da metodologia de ensino do professor para a produção de aprendizagens nas aulas? A participação das alunas sofre influência da aprovação ou não das colegas e/ou professor (a)? Os conteúdos são significativos para entender a participação das alunas nas aulas? O local de desenvolvimento das aulas influencia na participação das alunas? Há algum tipo de valoração para a EFI que contribua com a não participação? Ao longo do estudo pretendo encontrar respostas para tais questionamentos.

4.3. Método de Abordagem

Este trabalho é classificado como de caráter qualitativo e o método utilizado será o descritivo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunas, questionários com os professores(as) e observações de uma aula de cada modalidade escolhida, das quais foi feito um diário de campo para análise posterior de informações, porque é entendido que estes procedimentos estão adequados à discussão sobre o objeto de estudo e à formulação do problema de pesquisa.

Considera-se relevante, antes mesmo de iniciar a descrição metodológica deste estudo, situar alguns conceitos que foram apropriados pela pesquisadora na consecução da pesquisa. Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características. Nem todos os estudos considerados qualitativos possuem essas características com igual eloquência. Alguns deles são totalmente desprovidos de uma ou mais características. As características são as seguintes:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de informações é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões*

educativas. [...] frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente comum de ocorrência (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.47, p.48)

Os investigadores qualitativos adotam que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto que o cerca, sendo assim importante o deslocamento deste investigador para o local de estudo.

2. *“A investigação qualitativa é descritiva. Os dados nela recolhidos são em forma de palavras e/ou imagens e não de números. Os resultados da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”* (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.48).

Os estudos com este carácter contêm frequentemente citações e tentam referir, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo. Gestos, piadas, quem participa em uma conversa, a decoração de uma sala, determinadas palavras que utilizamos e os que respondem, são informações que tais investigadores abordam de forma minuciosa.

3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Aqui se aplica a ideia da “profecia auto-realizada”, de que o desempenho cognitivo dos alunos é afetado pelas expectativas dos professores* (ROSENTHAL E JACOBSON, 1968 apud BOGDAN E BIKLEN, 1994). As estratégias qualitativas registraram o modo como as expectativas se representam nas atividades, procedimentos e interações diárias.

4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os suas informações de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando* (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50).

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Estes investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.*

Acredita-se ser de extrema importância a apresentação destas cinco características à medida que esclarecem a compreensão sobre a pesquisa qualitativa. Os pesquisadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista das participantes do estudo e, também, considerando que a pesquisadora e sua capacidade de descrever e interpretar o fenômeno de estudo se constitui no principal instrumento de coleta das informações. O processo de

direcionamento da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e sujeitos e tais dados não serão abordados por estes de forma neutra (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

4.4. Contexto de pesquisa: o CAP UFRGS

O CAP da UFRGS tem com uma infraestrutura privilegiada. Ele possui um prédio principal de dois andares, onde estão alocadas as salas de aula do 3º ciclo ao 3º ano do Ensino médio, a sala de vídeo, os laboratórios de informática, química, matemática e etc. Neste prédio também se encontra a parte administrativa do colégio: a secretaria, a diretoria do colégio e a COPAME (Comunidade de Pais e Mestres do Colégio de Aplicação).

Há outro prédio onde estão localizadas as salas de aula do 1º e 2º ciclo, a biblioteca e a cantina do colégio. Também há outro prédio onde se encontram a sala dos professores de EFI, a sala dos professores de educação musical e teatro, uma sala de música, uma de teatro e a sala de atividades múltiplas, onde também estão guardados os materiais de EFI e, este espaço se constitui em importante espaço para as aulas de educação física.

Os espaços externos contam com uma pracinha, duas quadras poliesportivas sem cobertura e em boas condições, uma quadra poliesportiva coberta e em boas condições, um campo de futebol, um espaço para o espirobol (é um esporte em que um poste possui uma bola envolta por uma rede e esta por sua vez amarrada ao topo do poste por uma corda, em que jogadores adversários ou duas duplas adversárias devem enrolar a bola no seu próprio sentido antes que a dupla ou jogador adversário o faça) e um espaço para pendurar redes de vôlei.

4.5. Sujeitos da pesquisa

A definição das participantes do estudo se estabeleceu, em primeiro lugar, pela definição de sexo. Por que as meninas? Entende-se que as próprias vivências da pesquisadora, nas aulas de educação física da Educação Básica e nas atividades da formação inicial em educação física potencializaram esta escolha, pois despertava a curiosidade o fato de que nas aulas desta disciplina, as meninas participavam menos do que os meninos.

Em segundo, especificamente no CAP da UFRGS, por causa da escolha das modalidades pelas estudantes, o que, no entendimento da pesquisadora, seria um fator que influenciaria a participação. As participantes da pesquisa foram definidas porque, no período de observação

das aulas, foi possível identificar diferentes perspectivas de participação, envolvimento e comprometimento com as aulas, o que pode ser caracterizado pela necessidade de buscar uma diversidade maior no perfil de representatividade tipológica: alunas que participavam com disposição, alunas que vinham sem uniforme para não ter de realizar a prática, ausência de frequência e alunas desinteressadas em aprender com as aulas de educação física.

As estudantes participantes da pesquisa foram definidas após período de três semanas de observação das modalidades de ritmos e handebol – modalidades cuja turma era somente do sexo feminino - em abril do ano de 2013, totalizando seis participantes, sendo que destas, três são estudantes que participam ativamente das aulas e três são aquelas que não participam ou participam pouco das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Além destas, também fizeram parte da pesquisa as duas professoras titulares destas modalidades da Educação Física do CAP da UFRGS. Os nomes das participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para garantir o sigilo das informações.

4.6. Instrumentos de coleta de informações.

A observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário, foram as ferramentas para a coleta de informações desse estudo.

As observações se constituem em importantes instrumentos na pesquisa qualitativa a partir do entendimento de que ela expressa que o pesquisador “esteve lá” no lugar dos acontecimentos. Para realizar uma observação é necessário tornar os registros o mais descritivos possível, sem qualquer juízo de valor para que não contamine as informações coletadas, além disso, é recomendável ir a campo com algumas pautas prévias de observação (NEGRINE, 2010).

Este estudo tem como um dos instrumentos a observação participante que na qual, segundo Negrine (2010), o observador não participa dos acontecimentos, ele apenas observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem. Realiza-se uma participação passiva, onde não há um relacionamento entre o observador e o observado.

As observações foram feitas com o intuito de identificar os sujeitos para a pesquisa e alguns elementos introdutórios à investigação sobre o tema da participação. Antes de realizá-las, fui ao colégio para que o comitê de pesquisa me autorizasse a desenvolver meu estudo, através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (apêndice A). No mesmo dia, conversei com um professor da educação física sobre o que se tratava o meu estudo, a

metodologia que seria utilizada e sobre espaços que seriam necessários. Verifiquei também o horário das modalidades femininas e das que havia somente meninas na turma para que pudesse contatar as professoras e iniciar as observações.

As modalidades escolhidas (ritmos e handebol) eram desenvolvidas no mesmo horário, terças-feiras das 16h25min às 17h30min e sextas-feiras das 15h às 16h05min. Como às terças-feiras estava impossibilitada de realizar as observações, por conta das aulas serem no mesmo horário da disciplina de Estágio de docência da EFI no Ensino Fundamental, elas foram realizadas nas aulas de sexta-feira.

Após receber a liberação, contatei o professor da educação física, com quem havia conversado, para marcar o dia da primeira observação. Foram realizadas um total de três observações, sendo a primeira da aula de handebol, a segunda da aula de ritmos e a terceira de parte das duas aulas, que eram desenvolvidas concomitantemente.

No dia da primeira observação cheguei mais cedo para me apresentar às professoras, falar-lhes sobre meu trabalho e organizar a dinâmica. Observei primeiramente a aula de handebol, pois era a que tinha a turma definida como feminina. Após descobrir que a turma de ritmos era, em sua origem, mista, mas só haviam se inscrito meninas, decidi observá-la na semana seguinte. A última observação consistiu em assegurar que as sujeitas escolhidas estavam em acordo com os critérios pré-estabelecidos.

O instrumento de coleta de informações mais importante nos estudos qualitativos é a narrativa dos entrevistados, obtida por entrevistas semiestruturadas. A análise das informações provenientes de estudos qualitativos pode modificar a pergunta original de pesquisa, uma vez que os coletados em campo podem trazer informações novas e distintas daquelas da proposta inicial de estudo. Entrevistas obtidas por questionários semiestruturados resultam em narrativas que contêm a interpretação da realidade da pessoa entrevistada (PONDÉ, MENDONÇA E CAROSO, 2009).

Após identificar as sujeitas de pesquisa, contatei com a professora responsável pela SAE (Secretaria de Assuntos Estudantis) do colégio para que pudesse marcar uma reunião com elas com a finalidade de lhes explicar sobre o estudo, saber se havia interesse em participar e entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B). No dia da reunião me foi concedida uma sala no prédio das alfas. As alunas foram buscadas em suas salas e

encaminhadas, pela coordenadora de turno, até a sala onde seria a reunião, sem explicações do porque estavam sendo conduzidas até lá.

Quando chegaram e lhes foi explicado o motivo por terem sido chamadas, ficaram mais calmas. Todas concordaram em participar do estudo e ficaram com duas cópias do TCLE, uma via que ficaria com ela e a outra que deveria ser devolvida assinada pelo responsável legal. Peguei o contato de cada uma delas e as avisei sobre datas e horários que estaria realizando as entrevistas. Muitas pediram que as entrevistas fossem realizadas no turno regular ao invés do contraturno (no qual as aulas de Educação Física são realizadas), mas a SAE recomendou que essas fossem realizadas no período das aulas de Educação Física.

As entrevistas (apêndice C) foram realizadas na sala dos professores de Educação Física enquanto as aulas estavam em andamento, sendo assim, sala estava desocupada e a entrevistada podia falar a vontade. As entrevistas tiveram em média duração de 10min e foram gravadas com um gravador de celular e um gravador de MP4. As alunas eram buscadas em suas aulas e ao término de cada entrevista eram encaminhadas de volta a aula. Cerca de duas alunas eram entrevistadas por dia. Elas eram orientadas a levar o TCLE no dia da entrevista, mas como muitas esqueciam tive de comparecer no início das aulas de Educação Física das mesmas para buscá-los.

O questionário, como instrumento de coleta de informações, é caracterizado por uma série de perguntas das quais se obtém informações de um sujeito ou grupo de sujeitos através de respostas escritas (HAYMAN, 1974 apud NEGRINE, 2010).

Segundo Negrine (2010), isso indica que os questionários devem estar estruturados com uma listagem de perguntas escritas, elaboradas previamente, com o propósito de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico.

Às professoras das modalidades escolhidas, foi realizado um questionário (apêndice D) com a finalidade de identificarmos o percurso dessas professoras (de formação e no CAP), bem como a visão delas sobre a participação nas aulas de Educação Física. Após conversar com as mesmas, decidimos que a melhor opção era enviar o questionário *e-mail* à elas e elas o retornariam da mesma forma, para que assim não precisassem dispor de tempo no CAP para respondê-lo.

Após a leitura do questionário respondido, foi percebido que uma pergunta crucial ao estudo não havia sido feita: “O que é participação?” Após ter constatado esta falha, a pergunta

foi encaminhada a elas, via *e-mail*. Uma das professoras respondeu em seguida o *e-mail* enquanto a outra pediu que a enviasse o projeto deste estudo para que respondesse a pergunta com maior propriedade e assim a fez.

A análise de documentos foi outro procedimento adotado. Os documentos analisados foram, principalmente, aqueles que fundamentam e conferem materialidade ao projeto pedagógico do CAP/UFRGS. Foram analisados o Projeto Pedagógico do CAP UFRGS e o Plano de Ensino da Educação Física que foi apresentado pelo coordenador desta disciplina em 2012, em um seminário no próprio CAP da UFRGS.

4.7. Procedimentos éticos e de coletas das informações

O projeto foi submetido à Comissão de Pesquisa (COMPESQ) da ESEF, para após análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS. Depois de realizadas essas etapas, foi contatada a escola, onde a pesquisa ocorreu, para autorizar a realização do presente estudo em suas dependências (através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional pelo representante da instituição - apêndice A).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado para os pais/responsáveis legais das crianças (apêndice B), que foi entregue devidamente assinado, no qual consta detalhadamente o propósito do estudo bem como a metodologia empregada.

Os nomes dos entrevistados não serão divulgados. Antes da realização das entrevistas e das observações os participantes foram informados sobre a pesquisa bem como o seu objetivo. As informações foram utilizadas somente para a pesquisa e serão eliminadas ao término do estudo.

4.8. Procedimento de análise das informações

O processo de coleta das informações com as participantes do estudo ocorreu do mês de abril de 2013 e se estendeu até o mês de agosto de 2013. Neste período foram realizadas as coletas a partir dos instrumentos e procedimentos já descritos anteriormente.

Cabe destacar que o procedimento de análise ocorreu desde os primeiros contatos com o CAP UFRGS, com professores e estudantes. Esta afirmação apresenta a ideia de que o processo de análise iniciou com os primeiros movimentos de aproximação ao CAP e não em um momento estanque, após as coletas, por exemplo. Sobretudo, foi fundamental interpretar as informações das entrevistas com as estudantes à medida que eram realizadas. Após cada

entrevista, foram analisadas as respostas, as perguntas e retomado o foco da pesquisa – problema de pesquisa. Após este processo de análise que pode ser denominado de inicial, as interpretações foram realizadas após o período de coleta também. Neste, as entrevistas e os questionários foram lidos muitas vezes e a partir disto, foram identificadas unidades de significados para discutir o estudo.

Após a aprovação dos órgãos responsáveis, do contato e autorização das escolas e da informação de pais/responsáveis, iniciei o trabalho de observações das aulas de educação física visando à participação das alunas nas aulas. Haverá a descrição dos casos, através do diário de campo, que foram posteriormente analisados por todos os conteúdos possíveis desse trabalho. Após identificar quem são as alunas não ou menos participantes e as participantes foram feitas entrevistas com estas e realizado um questionário com as professoras de Educação Física do CAP da UFRGS.

5. Participação: Um conceito que parece não estar claro na EFI

Neste capítulo pretendo apresentar minhas interpretações sobre o problema de pesquisa, formulado da seguinte maneira: *Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?* A coleta das informações realizada a partir dos questionários, entrevistas, observações e análise de documentos permite interpretar que a questão da participação não está clara para os participantes do estudo, ou, pode-se pensar em muitas formas de compreendê-la, entendendo desde as experiências na formação inicial em educação física – no caso das duas professoras participantes –, da intencionalidade do plano de ensino da educação física no CAP/UFRGS e, de como as estudantes se percebem e produzem sentido e significado à suas práticas com a educação física.

A participação parece um conceito simples, mas que assume certa complexidade quando circunscrito a uma determinada Área de Conhecimento, ou, a um campo de atuação profissional. Na sociologia, por exemplo, ela é usada de uma forma, na educação de outra, e na educação física, a sua compreensão poderia ser compreendida como distinta das demais, contudo, depende dos referenciais teóricos e das concepções que balizam estas análises por parte de cada Área. Assim sendo, para melhor compreensão sobre o termo e a partir do que foi coletado junto as participantes do estudo, busquei a definição do termo participação desde sua forma mais simples, para que daí pudesse desenvolver um conceito mais adequado às aulas de educação física escolar.

De acordo com o Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa (OLINTO, 2001), participação é a ação ou efeito de participar, que por sua vez é um verbo transitivo indireto que significa associar-se pelo pensamento, pelo sentimento; ter ou tomar parte; comunicar-se. Pareceu importante buscar a compreensão sobre o termo a partir do dicionário de língua portuguesa, pois fica mais simples, desde este movimento, para localizar os conceitos apropriados pelos participantes.

Na sociologia, por exemplo, a participação é o “ato de compartilhar de *interação social* (v.). Participação social significa, simultaneamente, participação cultural. Esta varia de acordo com o grau de diferenciação social. Em sociedades pouco diferenciadas, as variações são determinadas pelas restrições que costumes e tradições impõem aos sexos e grupos de idade (v.). Em sociedades estratificadas, as variações coincidem com as diferenças de classe ou casta, muitas vezes dificultadas por diferença de profissão e educação. As diferenças culturais

entre camadas da mesma sociedade dão em última análise, diferentes de participação cultural.” (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, 1977). Esta definição nos pareceu clara, pois trata das interações e representações sociais construídas e compartilhadas na cultura, por grupos de indivíduos particulares, como me parece o caso das professoras e alunas de educação física no CAP da UFRGS.

Entendo que esta perspectiva se aproxima da apresentada por Paulo Freire em algumas de suas obras. Por exemplo, na preocupação deste educador, de posicionamento crítico e em defesa da prática da educação libertadora e contra a educação bancária, a participação assume conotação política através da emancipação crítica de cada indivíduo na emergência dos movimentos de mobilização social e pela democratização social. Freire trata, então, da participação em geral e da participação comunitária, na forma de exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, na forma de direito da cidadania e para uma educação progressista. No livro Educação na Cidade (1991), Freire distingue participação de colaboração, sendo que a primeira significa “ser na história” e o segundo, “estar nela representada”.

Já, nos aproximando da Área da Educação Física, encontrei no Dicionário de educação física e do esporte, de acordo com Barbanti (2003, p.448), participação é a “interação dinâmica de dois ou mais sistemas em que cada um deles influi e é influenciado pelos demais”.

Um exemplo sobre como há certa dificuldade em compreender o conceito de participação está, por exemplo, no fato de que a educação física na escola tem pautado – de modo geral – a avaliação do processo de ensino e aprendizagem na participação. Mas o que significa avaliar utilizando o critério da participação? Quem participa mais? Quem participa menos? Quanto e como são atribuídas notas, conceitos, menções para estudantes? Enfim, são questões que não parecem claras e, entendo, esbarram na própria dificuldade de conceituar a participação e dimensionar sua relevância no âmbito da educação física escolar. Como não temos claro o conceito de participação, a avaliação da mesma torna-se precária, e este parece ser um problema transversal a todos os níveis de ensino que a utilizam como critério de avaliação. Pude perceber tal dificuldade na disciplina de Estágio de Docência da EFI no Ensino Fundamental, quando me foi perguntado pelo professor orientador quais eram os meus critérios de avaliação e respondi que a participação era uma delas. Após essa resposta, ele perguntou que mecanismos seriam utilizados para avaliar a participação, e minha a resposta

foi muito vaga: através de observação das aulas. Após responder a essa questão, percebi que minha metodologia de avaliação sobre a participação não estava clara, nem para os alunos e nem para mim, pois afinal de contas, como se avalia a participação nas aulas de educação física se não há um consenso sobre seu conceito na área?

Como eu, muitos colegas não tinham claro esse processo avaliativo e com a finalidade de sanar nossas dúvidas, nos foi proposto uma aula teórica sobre avaliação. Nesta, entendemos que não só o processo de ensino-aprendizagem – a formulação dos objetivos, mas também os processos avaliativos podem se dividir a partir de competências (a partir das dimensões procedimental, atitudinal e cognitiva). Como a participação é um dos parâmetros para avaliação, ela também deve ser delimitada a partir das competências e, para isso, podemos estabelecer critérios dentro deste conceito de modo que fique visível ao professor, ao aluno e aos responsáveis desse aluno como foi feita tal avaliação de acordo com cada competência.

Realizamos um exercício de criar critérios de avaliação para participação e tivemos muita dificuldade no que dizia respeito ao que poderia ser avaliado dentro da participação e qual critério estava avaliando determinada competência. O maior empecilho foi conseguir inserir a questão atitudinal na avaliação, pois todos sabiam do que se tratava, mas não tínhamos clareza de como avalia-la dentro de participação.

Por fim, os critérios de avaliação de participação elencados naquela aula foram que o aluno: tenha atenção para escutar o procedimento (atitudinal), execute o movimento (procedimental), se esforce para superar dificuldades (atitudinal) e colabore com a aprendizagem dos demais (atitudinal). Notei que a questão cognitiva não estava presente nos critérios, mas, no decorrer das aulas pude perceber que o aluno que ajudava os colegas era o aluno que entendia a atividade e o porquê dela estar sendo desenvolvida. A partir dessa aula teórica e da colocação da mesma em prática que a ideia do que realmente é participar em uma aula de educação física passou a ficar mais clara.

Após apresentar alguns conceitos mais gerais sobre a participação, para compreender o conceito da participação nas aulas de educação física, inclusive resgatando situações de minha própria formação inicial em educação física, entendo ser necessário contextualizar a expressão nesta disciplina do currículo escolar, ou, como eu entendo a participação nas aulas de educação física.

Partindo da conceituação de participação apresentada anteriormente neste capítulo, podemos nos esforçar em definir a participação na educação física como o ato de participar, onde os participantes fazem, conhecem e/ou interagem socialmente de forma a gerar um aprendizado crítico quando se envolve efetivamente em todas as dimensões – conceitual, atitudinal e procedimental. Tal definição está pautada no ensino baseado nas competências. Cabe esclarecer que temos por competências a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder diferentes demandas das situações de trabalho” (RFP, 1999, p.61 apud DIAS E LOPES, 2003, p.1156)¹.

A partir dessa compreensão podemos afirmar que não existe uma participação melhor ou pior, e sim diferentes níveis de participação, sendo ela excelente quando o aluno atinge os três saberes, pois há uma aprendizagem maior e, ao professor, significa que os objetivos da aula foram atingidos. Sendo abordada desta forma a participação, o processo de avaliação e planejamento das aulas de educação física no CAP da UFRGS pode ser repensado, de forma que essa possa ser avaliada a partir de tais variáveis de forma efetiva, já que segundo o Projeto de Ensino Médio em Rede do mesmo define que o estudo é um processo de contínuos amparos interdisciplinares, não necessariamente temáticos, mas baseados na essência da competência a ser desenvolvida, onde se entende por competência o conjunto das relações internas do processo de aprendizagem (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS, 2012).

Há uma inquietação com o desenvolvimento das competências nas dimensões atitudinal, procedimental (abordada como processual no Projeto do colégio) e cognitiva (abordada como conceitual no Projeto do Colégio). Ao final do processo formativo do Ensino Médio, os alunos do CAP da UFRGS deverão ter desenvolvido tais competências que se refletirão na forma de: concepções de ações representadas nas atitudes, permeadas por organização e valorações da sala de aula, bem como pela postura ética; desenvolvimento do saber fazer em sala de aula, recursos de ação sobre os conceitos no que se refere à organização mental para compreender o que e por que está se fazendo e aprendendo; permitir a utilização dos conceitos para representar e enfrentar situações novas (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS, 2012).

Como, no projeto, o processo de ensino-aprendizagem é pautado nessas competências, o processo de avaliação também poderia ser. Digo que o processo de avaliação poderia ser

¹ Esclareço que a sigla RFP, foi transcrita tal e qual apresentada no texto de Dias e Lopes, 2003.

pautado nas competências, pois não tenho clareza se ele é, já que na parte destinada à disciplina de educação física no projeto do colégio o que se vê é a preocupação com a busca de alternativas que faça o aluno participar da aula na sua forma prática, como veremos a seguir.

A participação nas aulas de EFI no CAP da UFRGS, na perspectiva das participantes e de minha interpretação singular sobre o que disseram, parece ser pensada na sua forma mais simples, na competência procedimental, e isso aparece primeiramente na disposição da carga horária, onde a Educação Física está colocada no turno inverso ao regular, acaba atribuindo um caráter opcional a disciplina, dando uma ideia errada de que a Educação Física é puramente lazer e não de uma disciplina com conteúdos específicos.

A preocupação com o procedimental dos alunos fica explícita nesse trecho retirado do Projeto de Ensino Médio em Rede do Colégio de Aplicação da UFRGS (2012, p.16):

Assim as atividades propostas além de atingir o caráter opcional como já ocorre na EF do CAP, poderão contemplar as afinidades sociais do aluno, muito importante para adesão nas práticas, e a intensidade da aula, onde os objetivos poderão ser propostos de forma desafiadora, tornando a aula mais atraente para todos.

Quando lemos o termo “adesão nas práticas”, me parece claro que o objetivo da Educação Física no projeto é diferente das demais disciplinas. Como as aulas são divididas por modalidades sugeridas pelos alunos e os mesmos podem escolher de qual querem participar, as aulas têm uma maior probabilidade de ter a tal “adesão”, que, entendo erroneamente é utilizada pelos professores como participação. Tal equívoco é percebido na fala de uma das professoras ao definir que participação: “[...] é a atividade de realizar ou não uma tarefa, ou o que foi proporcionado pelo professor. É um compartilhamento da atividade” (fragmento do questionário com a professora Beatriz).

A outra professora participante da pesquisa tem a mesma ideia central sobre participação, mas possui uma visão um pouco mais ampliada sobre a mesma:

“Para mim, participação é realizar todas as atividades propostas em aula, dentro do seu potencial. Respeitando as limitações de cada aluno, mas sendo pró-ativo, pois entendendo que independente de certo ou errado o importante é realizar o que está sendo feito. Caso o aluno não possa realizar a parte prática da aula, sempre peço que participe de alguma forma, ou fazendo um relatório da aula, ou ajudando no que for preciso, mas de alguma forma participe mesmo que não de forma prática. Nas aulas de Educação Física, vejo como fundamental a

participação de forma prática dos exercícios propostos” (fragmento de questionário com a professora Luana).

Podemos notar que a participação está sempre ligada à prática da aula, seja realizando o que a professora propôs, ajudando-a durante a aula ou realizando um relatório da mesma. Não há uma preocupação se o aluno aprendeu sobre o conteúdo que está sendo ensinado, se ele ajudou os colegas, se atrapalhou a aula, se fez de qualquer jeito, ou se consegue fazer relações sobre o que está sendo ensinado e os demais conteúdos. O que importa é apenas que o aluno esteja de corpo presente fazendo o que foi pedido, pois é isso que a adesão é! A partir do trabalho de campo e das informações recolhidas, percebo que não há uma preocupação com o que tipo de aprendizagem o aluno está tendo participando de qualquer maneira ou se esforçando para realizar a tarefa da forma mais eficiente possível e entendendo o objetivo da mesma. Tal atitude é abordada no próprio Projeto de Ensino Médio em Rede do Colégio de Aplicação da UFRGS (2012, p.14), onde versa que:

[...] se a competência do “saber-fazer” tem sido um dos fatores de distanciamento nas práticas de atividades físicas, é porque há ineficiência pedagógica – de sistema e professores - para resgatar o aluno. Há necessidade de tornar as aulas de Educação Física mais atrativa e adequada para que o mesmo possa “saber-conhecer” para “saber ser e conviver”.

As práticas pedagógicas vão ao encontro ao próprio Projeto do colégio, que por sua vez, também se contradiz, à medida que apresenta uma inquietação apenas com a aderência dos alunos a parte prática das aulas, e não com a aprendizagem dos mesmos. Há uma preocupação demasiada com o fazer do aluno, como nota-se no Projeto de Ensino Médio em Rede, já que a disciplina está pautada num viés voltado à saúde. Utilizam a seguinte referência para iniciar o discurso sobre a Educação Física (COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS, 2012, p. 14):

A prática de esportes na adolescência no estudo de Alves et al. (2005) exerceu influência na frequência e continuidade de atividade física e lazer na vida adulta, pois . 94,1% dos adultos ativos foram atletas na adolescência.

A proposta está baseada em uma Educação Física que estimule o adolescente à prática, levando em consideração a preferência dos mesmos em relação à atividade física e o grupo de praticantes, pois acreditam que estes sejam fatores preponderantes para o desenvolvimento do vínculo com a prática de atividade física. O que se percebe é que acredita que se houver uma maior adesão à parte prática da aula o objetivo do projeto será atingido, sem, novamente, haver maior preocupação com a qualidade dessa participação e com o aprendizado que acarreta a mesma.

Os alunos irão cursar disciplinas eletivas e a Educação Física de maneira integrada, propiciando uma maior interação entre os estudantes do Ensino Médio, e respeitando sua individualidade, no sentido de garantir seus interesses e necessidades. As atividades de Iniciação Científica, Disciplina Eletiva e Educação Física seriam (des)seriadas e estendidas a todo o Ensino Médio [...]

[...] Portanto a Educação Física escolar organizada em grupos/turmas com idades cronológicas iguais ou próximas obriga crianças e jovens a passarem pelos mesmos processos de ensino aprendizagem sem uma adequação de suas possibilidades biológicas, desrespeitando o princípio da individualidade.

Parece que a consequência disso são aulas inadequadas, beneficiando na maioria das vezes àqueles alunos com o crescimento acelerado das capacidades físicas e habilidades motoras, pois o professor não consegue dar conta de criar inúmeras estratégias, em apenas uma aula, para um universo, em geral, heterogêneo (CAP da UFRGS, 2012, p.12, p.15).

Sobre este fragmento extraído do Projeto do CAP da UFRGS, em primeiro lugar, destaco que estes três parágrafos tornam confusa a leitura e a compreensão sobre a fundamentação da EFI neste contexto, pois são contraditórios. O primeiro parágrafo destaca que os estudantes do Ensino Médio cursarão a disciplina de EFI de forma integrada, tornando assim as turmas com alunos do 1º ao 3º ano e justifica que tal metodologia é utilizada com a finalidade de propiciar uma maior interação entre esses alunos. Já nos parágrafos seguintes é tratado que jovens de idades cronológicas iguais ou próximas são obrigados a passar pelos mesmos processos de ensino-aprendizagem, desrespeitando o princípio da individualidade (princípio esse utilizado o planejamento de treinamento físico) e que a consequência disso são aulas inadequadas que beneficiam somente os alunos mais habilidosos, posto que o professor não consegue planejar uma porção de estratégias para uma turma tão heterogênea no que se diz respeito ao desenvolvimento de cada um.

Pensemos sobre o que foi apresentado: A educação física no CAP da UFRGS acontece em um formato que, teoricamente, deveria integrar os alunos do Ensino Médio, ao passo que fere o que é defendido pela própria disciplina no projeto do colégio, o princípio da individualidade, que por sua vez gera aulas inadequadas, já que este modelo favorece as habilidades e não o aprendizado dos alunos. Mais uma vez nos deparamos com a ideia que não parece a mais balizada de avaliar somente a competência procedimental nas aulas de EFI.

Se as aulas beneficiam alunos habilidosos, o que é ensinado e avaliado não é somente o saber fazer? Tal metodologia propicia a participação dos alunos menos habilidosos? O que o mais o aluno aprende além de executar o gesto ensinado? E a interação entre as diferentes séries do Ensino Médio realmente auxilia na participação dos alunos? Após entrevistar as

alunas, percebi no discurso das alunas tipificadas como pouco participativas a resposta para tais questões:

“[...] Eu não gosto dessa interação que tem. Não é por, eu não tenho nada contra ninguém, mas sim porque se eu tivesse no primeiro eu não ia gostar de tá fazendo coisa com gente do terceiro. Então eu acho que pra as mais novas, então dificulta, com certeza” (fragmento da entrevista com a aluna Carla).

“[...] Eu gosto muito de vôlei, eu sempre, tipo, participei. Eu jogava com os guris no vôlei. Eu era a única guria que jogava com eles no vôlei, assim. E joguei futebol ano passado, gostei um pouco, não sabia muito, mas gostei, mas handebol realmente não é o meu forte (risos). Então eu acho que é por isso” (fragmento da entrevista com a aluna Anita).

Participar da aula é interagir com as atividades propostas e com as demais pessoas da turma, ser atuante, se apropriar do que acontece naquele tempo e espaço. Fazer somente o que está sendo proposto, sem se importar com a forma que está sendo realizada e o porquê de tal é apenas prática pela prática (JACÓ E ALTMANN, 2012). Destaque-se o que Montenegro e Montenegro (2004) afirmaram:

Os professores não devem ensinar aos alunos exclusivamente “como fazer”, mas, acima de tudo, ensiná-los a “aprender a aprender”, ou seja, que estejam atentos à dinâmica social e possam manter-se atentos e disponíveis para a aprendizagem.

Este é o motivo principal de a participação ser um dos mecanismos de avaliação nas aulas de Educação Física escolar. Somente através dela é que estaremos desenvolvendo um conhecimento de forma plena sobre o que está sendo proposto. O aluno que sabe fazer o que foi proposto, o faz da melhor maneira possível e consegue refletir acerca do porque esta aprendendo tal conteúdo, qual o seu objetivo, aprende de forma plena o que, por sua vez, indica que o docente conseguiu completar o processo de ensino-aprendizagem pautado na participação.

5.1. A participação como estratégia de avaliação: Critérios e planejamento

Outro tema que ganhou visibilidade nesta pesquisa sobre a participação das estudantes de Ensino Médio do CAP da UFRGS foi a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Como dito anteriormente, parece que a disciplina educação física na escola tem se pautado na participação como estratégia de avaliação. Contudo, algumas questões emergem desta interpretação generalista: Como a participação se constitui em principal estratégia para avaliação do processo de ensino e da aprendizagem dos conteúdos na educação física

brasileira? Quais são os critérios considerados para a avaliação da participação? Como são construídos estes critérios – pelo professor ou de modo coletivo? O que significa participar em uma aula de educação física e como isto é avaliado pelos professores de educação física responsáveis pela mediação do processo de ensino e aprendizagem?

Em minha formação inicial em educação física tenho observado que, salvo exceções, parte significativa dos professores de educação física que atuam nas escolas e estudantes de graduação realizando estágios de docência avalia privilegiando a centralidade da participação. Tanto em meu estágio de docência, quanto em minha atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tenho me questionado e refletido sobre a avaliação nas aulas de educação física e a participação. Por isto, tenho entendido que para sermos avaliados em algo, primeiramente, precisamos saber qual o seu objetivo para que assim possamos ter clareza se o atingimos. Sendo assim, os alunos do Ensino Médio têm clareza sobre o objetivo da EFI neste nível de ensino? Destaquei alguns fragmentos das entrevistas realizadas com as alunas do CAP da UFRGS quando questionadas sobre qual acreditavam ser o objetivo da EFI no Ensino Médio:

"Ah, eu acho que pra conseguir manter o nosso corpo... Em... Sei lá, em equilíbrio assim, porque se não... Sei lá, evitar o sedentarismo. Alguma coisa assim" (fragmento da entrevista com a aluna Anita).

"Ãh, ai, não sei. Eu acho que pra não nos deixar parados, né? Porque, né, geração muito... parada e... não sei, pra nos incentivar talvez, pra fazer uma faculdade de EFI no futuro... eu acho que é isso. Dar opções pra nós, conhecer coisas novas" (fragmento da entrevista com a aluna Betina).

"Eu acho que é incentivar a gente a procurar um esporte. E nem sempre assim, tem gente que, eu sou uma pessoa que eu acabo, né, não participando muito, porque eu não gosto de fazer esforço físico" (fragmento da entrevista com a aluna Carla).

"É, dentro do currículo escolar... pra gente não ficar sempre parado. Não sei, não sei explicar" (fragmento da entrevista com a aluna Joana).

"Pra... Como a gente é... ensinado a desenvolver, sei lá, o cérebro a pensar, a pesquisar, a gente também tem uma parte que desenvolve o corpo" (fragmento da entrevista com a aluna Manoela).

“Pras pessoas não fi... virarem sedentárias?” (fragmento da entrevista com a aluna Sara).

Os objetivos citados pelas alunas vão ao encontro da Proposta do CAP UFRGS, mas as alunas não tem clareza dos objetivos da EFI no Ensino Médio, reduzindo assim a sua visão sobre as inúmeras possibilidades que a cultura corporal de movimento oferece. A escolha das modalidades parece tratar mais de uma autonomia relativa (sem suporte), pois, o que é privilegiado é a escolha da modalidade pelo gosto, pela prática, pelo saber fazer e não pelo aprofundamento dos saberes sobre a cultura corporal de movimento, ou seja, a educação física apresenta alguns saberes, mas oculta outros, o que faz com que o processo de escolha se torne frágil em função do pouco conhecimento sobre a diversidade da cultura corporal de movimento.

A partir da definição das modalidades pelas estudantes, cada professora assume a responsabilidade sobre o planejamento do processo de ensino e aprendizagem deste conteúdo (modalidade). Ao assumir esta responsabilidade, cada professora confere autoria particular a este processo, contemplando seu próprio percurso profissional, suas crenças, seu próprio processo didático-metodológico e, assim, constrói seu planejamento para o ensino da modalidade. O que tem decorrido daí, e que pôde ser observado nas aulas e contemplado nas falas das participantes, é que uma professora centraliza mais o planejamento em si mesma enquanto outra parte de um processo mais voltado ao diálogo com as alunas, sendo este o princípio para o planejamento das aulas de educação física. Quando perguntado às professoras participantes como elas organizavam suas aulas no CAP, obtivemos tais respostas:

“Especificamente para o Ensino Médio, eu procurei saber o que as alunas imaginavam que seriam as aulas e quais os ritmos elas tinham interesse em aprender. Planejei o semestre pensando em uma continuidade e levando em consideração a participação dos alunos de maneira ativa nos conteúdos propostos” (fragmento do questionário com a professora Luana).

“Através de reuniões com os outros professores da área, analisamos as atividades que serão realizadas no trimestre. Como trabalho com esportes coletivos e atletismo há muito tempo, necessito ver o estágio que estão os alunos e programar atividades que estão de acordo com o nível deles. Levo em consideração, também, o desejo dos alunos em fazer ou não determinadas atividades. Converso muito com meus alunos, digo da importância da atividade que estamos fazendo esperando sempre que a aula seja muito agradável para eles e para mim” (fragmento do questionário com a professora Beatriz).

Este fato de centrar o planejamento das aulas em si-mesma, na própria professora, em contrapartida com outra, que dialoga com as estudantes, pode caracterizar um processo fraco para a construção de uma participação mais efetiva das estudantes (no próprio planejamento). Entendo que uma professora adota uma educação mais voltada para uma educação mais participativa, de cogestão, mais progressista e, outra mais tradicional, centrando o planejamento em si mesma, talvez, convergente com uma educação “bancária” (FREIRE, 1987).

O que pude perceber na fala da professora Luana é que ela tenta planejar de acordo com as expectativas dos alunos, colocando-os em situações em que as oportunidades se façam presentes de forma significativa para cada um, que sejam oportunidades desafiadoras sem gerar a exclusão e estimulantes o suficiente para gerar o desejo à participação. Isso requer ao professor respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1996). Tal colocação mostra a importância do diálogo no planejamento das aulas de EFI. É através dele que professores conseguirão mobilizar seus alunos a participar de suas aulas, pois elas farão sentido, já que estará indo ao encontro das necessidades e nível de habilidades dos mesmos. A participação, assim, pode produzir aprendizagens, pois todo o processo de planejamento teve a presença do aluno e os objetivos e critérios utilizados para avaliar esta aprendizagem estarão claros e contextualizados.

Na fala desta aluna da modalidade de Handebol, fica clara a importância deste diálogo entre alunas e professoras no planejamento de suas aulas:

“[...] é que no início eu tava com dificuldade entre os ritmos, porque me falaram que os ritmos era pra aprender a dançar e daí eu não quero ficar, porque da outra vez que eu tive aula de dança a professora penso que a gente era *mangol*, parecia que a gente tinha um problema. Elas faziam pra frente, pra trás,... daí começava aquele negócio muito devagar e daí tu ficava naquela chatice e daí eu não queria fazer isso... mas daí as gurias falaram que não é bem assim, que é... que é bem diferente e daí agora eu to meio indecisa” (fragmento da entrevista com a aluna Sara).

Talvez, se não houvesse esse diálogo, as experiências anteriores das alunas não seriam levadas em consideração e as estratégias adotadas e conteúdos abordados não sustentariam os interesses das alunas, gerando assim uma menor participação nas aulas.

O fato de as estudantes terem voz ativa no planejamento desta modalidade proporciona a elas uma autonomia, que por sua vez gera a responsabilidade. Como elas têm a liberdade de sugerir atividades, critério e instrumentos de avaliação, estratégias de ensino e conteúdos a serem desenvolvidos, o desempenho depende essencialmente das mesmas, por isso a autonomia com responsabilidade.

As alunas da modalidade de ritmos têm maior clareza sobre os critérios de avaliação:

“Participação, até onde eu sei ã... essa coisa de evolução e tal, até porque eu não participo muito, mas ela disse que eu evolui, então... ããã... acho que, não sei se criatividade, vai acaba, agora esse semestre que a gente vai ter que fazer alguma coisa, criar, então pode ser que isso conte, não tenho certeza, mas acho que é isso assim” (fragmento da entrevista com a aluna Carla).

“Se vem de uniforme, se chega atrasado, se participa, se tá disposto... E se não falta” (fragmento da entrevista com a aluna Manoela).

A fala delas é bastante condizente com a da professora, quando esta fala sobre seus critérios de avaliação:

“Como as aulas são extremamente práticas elenco critérios para dar nota, como presença, participação e envolvimento, uso do uniforme, pontualidade e criação da coreografia (quando houver)” (fragmento do questionário com a professora Luana).

Já na modalidade de handebol, onde o planejamento é centrado nos saberes da docente, os critérios de avaliação não estão claros para as alunas:

“Participação, faltas, e se as alunas são esforçadas” (fragmento da entrevista com a aluna Sara).

“Ah, eu acho que EFI dá A pra todo mundo. [...] Se a pessoa falta demais dão B ou C, sei lá (risos)” (fragmento da entrevista com a aluna Anita).

“A participação, bastante, ã... é, eu acho que é isso” (fragmento da entrevista com a aluna Betina).

“Participação. Das aulas é, tipo, só isso, eu acho” (fragmento da entrevista com a aluna Joana).

Notemos que somente uma das alunas tem clareza sobre o que acredita serem os critérios para avaliação da modalidade, enquanto as demais dizem o que “acham”, o que acreditam que possa ser. A falta de critérios pré-estabelecidos e expostos às alunas aparece na fala da professora da modalidade, quando perguntada como é feita a avaliação das alunas que não participam:

“Normalmente, se elas participam menos já sabem que sua nota vai ser de média para baixo. Muitas vezes avalio pedindo trabalho sobre o esporte que está sendo realizado. Em outros momentos, avalio também pela ajuda ao professor, como apitando os jogos, sendo um monitor” (fragmento do questionário com a professora Beatriz).

A participação aparece na fala da maioria das alunas como um critério de avaliação, mas não há um consenso entre as mesmas sobre o que é a participação quando perguntado:

“Se esforçar pra tentar ser melhor e também jogar, participar, tipo assim, não jogar... jogar dando o melhor de si” (fragmento da entrevista com a aluna Sara).

“Ah, eu acho que é, sei lá, acho que é tu gostar daquilo e... Tu, tu conseguir interagir com aquilo, assim, tentar melhorar... Não sei” (fragmento da entrevista com a aluna Anita).

“Se esforça pra aprender, pra, pra... faz o que o professor pede, né? Vem às aulas, participa, se esforça,ã... tenta ver o que os professores tão fazendo pra fazer igual, né?” (fragmento da entrevista com a aluna Betina).

“Ah, ã... no ritmos, né, que eu faço, participar é gostar de fazer as... as coreografias, ã, tá sempre ali querendo aprender, e não participar seria fazer de qualquer jeito ali, as vezes parar, não tentar fazer” (fragmento da entrevista com a aluna Carla).

“Sei lá, aquela que faz, que tá disposta? Talvez não consiga, mas esteja disposta” (fragmento da entrevista com a aluna Manoela).

“Ah, tem que ser assíduo, né? Pontual... Tem que participar da aula, fazer os exercícios, basicamente isso” (fragmento da entrevista com a aluna Joana).

Os termos *se esforçar*, *dando o melhor*, *fazer o que o professor pede*, *estar disposta*, *ser pontual*, *ser assíduo*, *interagir* e *gostar* aparecem na definição de participação, mas as alunas têm clareza de que estes são critérios de avaliação ligados à participação? E as professoras, veem tais fatores como possíveis critérios de avaliação da participação? Como elas avaliam

essa participação das alunas? Estas questões emergem em função de uma problematização sobre o que acontece na escola, na educação física, especificamente, de não haver maior preocupação com a clareza sobre como avaliar.

A maioria destes critérios está no âmbito atitudinal, enquanto um se refere ao procedimental. O que mais parece estranho é a menção ao termo *gostar* se referindo a participação. Este termo aparece em vários outros momentos da entrevista e na fala de todas as entrevistadas, seja quando perguntado sobre a escolha da modalidade, ou os objetivos da EFI, fatores que favorecem e não favorecem a participação e etc.

O (não) gostar influencia na participação - desde a escolha da modalidade - na EFI do CAP e a falta de critérios de avaliação subsidia tal fato, sem preocupação com a aprendizagem. Há preocupação com o envolvimento e não com o conhecimento adquirido em cada modalidade. A EFI passa a ter o caráter de treino, “escolinha”, seleção de talentos e perde todo o seu sentido como componente curricular, pois passa a trabalhar somente a habilidade nas modalidades esportivas e tal preocupação com o “fazer” do aluno está expresso, até implicitamente, na utilização do termo “modalidades”, ao invés de, por exemplo, práticas corporais. Notem o que a professora de handebol fala quando questionada sobre a participação das alunas nas aulas de EFI:

“Depende muito da *vontade* e, não só, observo que as alunas que possuem mais *habilidades* para os esportes coletivos gostam de praticá-los. As outras, àquelas que são mais sedentárias fazem de tudo para não participar” (fragmento do questionário com a professora Beatriz).

Será que as alunas que “fazem de tudo para não participar” são sedentárias, ou simplesmente não tem o nível de habilidade exigido para participar das aulas e se excluem para não se sentirem constrangidas? Ou será que por não haver o diálogo para o planejamento das aulas, o nível de habilidade exigido é inferior ao das alunas e estas se sentem desmotivadas a participar da aula? E a vontade (o gostar) das alunas é um fator que deve ser iminente a participação das mesmas?

Observe o que a aluna fala quando questionada o que a influencia a escolher determinada modalidade:

“[...]E quando eu tentei fazer handebol uma vez, eu... eu fui tentar fazer a aula mesmo, assim, com vontade, e de primeira assim, uma guria muito maior que eu, bateu em mim e eu

caí no chão, então daí eu “ah, não é pra mim aqui” (fragmento retirado da entrevista com a aluna Carla).

A habilidade aparece como um fator central para a escolha das modalidades, principalmente as esportivas. De acordo com a fala desta aluna, podemos notar que não há uma preocupação com a adaptação da aula ao nível da turma, mas sim que participa, ou participa com “vontade” (como diz a aluna e a professora) as que possuem mais habilidade para tal. Esta falta de planejamento, de adequação das aulas ao nível da turma como um todo, vai de encontro ao que é apresentado no Projeto da escola. Além disso, o fato da aluna achar que não pertence àquele ambiente quando fala “não é pra mim aqui” influi diretamente em sua qualidade de participação e aprendizagem, pois o constrangimento também provoca uma diminuição na participação, como a própria aluna fala quando perguntado como era a sua participação nas aulas de EFI:

“Eu não participo, eu não... Algumas coreografias eu nem *gosto* de fazer (risos). Ah, assim, principalmente as que eu tenho que me movimentar mais. Eu não *gosto*. E eu sou muito envergonhada pra essas coisas, então isso acaba me limitando muito.

O fato de gostar ou não de determinada modalidade não significa que o aluno terá seus interesses atendidos. Sendo assim, o professor pode procurar melhorar a relação entre as necessidades e os interesses das alunas no momento da escolha das modalidades, pois a partir do momento que as alunas não têm suas necessidades atingidas, elas tendem a se desmotivar (GALLAHUE E OZMUN, 2003 apud MOREIRA, PEREIRA E LOPES, 2009). Veja como está presente na fala das alunas o termo *gostar* como fator de influencia à prática nas aulas de EFI:

“Ah, a minha participação eu acho que é pouco ativa, mas é porque... Eu não sei, é porque eu realmente não *gosto* da... Da modalidade que eu to, entende? Porque no fim eu fui parar nessa modalidade, porque eu tava preocupada com outras coisas, assim, tipo, as disciplinas que estavam em horários paralelos e daí eu dei preferência pra elas ao invés de EFI, porque eu achei que elas eram mais importantes. Então, eu fiz a disciplina eletiva de ENEM e daí eu, eu... Não tinha mais espaço na dança e eu tive que ir pro handebol.[...] Mas handebol realmente *não é o meu forte* (risos). Então eu acho que é por isso” (fragmento da entrevista com a aluna Anita).

“Acho que sei lá... acho que é pra, pra... é uma coisa que tem que ser necessária, porque também não adianta mostrar pros alunos tipo só a parte de ficar sentado lá e... as pessoas tem que ter também um momento que *goste* de alguma coisa” (fragmento da entrevista com a aluna Sara, quando perguntada sobre o objetivo da EFI no Ensino Médio).

“Acho que ativa, porque eu *gosto* de handebol (risos)” (fragmento da entrevista com a aluna Sara, quando perguntada sobre o que achava da sua participação nas aulas de EFI do CAP da UFRGS).

“Eu acho que quando os professores não dão muita liberdade, tipo ... algumas aulas tem, por exemplo... que nem no ano passado a gente tipo era obrigado, a gente foi obrigado... as gurias queriam fazer, não me lembro o que as gurias tavam fazendo, acho que era... era alguma coisa a ver com aqueles negócios de academias sabe? Só obedece, e daí a gente foi obrigado a fazer capoeira e tipo, geralmente, guria não *gosta* de capoeira, tipo é mais os guris que *gostam* de capoeira e daí, mesmo assim, a gente falando “sora, não tem como trocar, fazer outra atividade?”, daí a professora disse que “não, vocês são obrigados a fazer”, daí *se torna meio chato*” (fragmento da entrevista com a aluna Sara, quando perguntada sobre fatores que favoreciam sua participação nas aulas de EFI do CAP da UFRGS).

“Ãh, acho que o meu interesse já é bom, né? Que eu *gosto*, venho participar sim, e mais as aulas práticas assim, de jogo, sabe? Que os professores sempre tão fazendo, sempre é melhor assim. *Gosto* muito” (fragmento da entrevista com a aluna Betina, quando perguntada sobre fatores que favoreciam sua participação nas aulas de EFI do CAP da UFRGS).

“Depende do meu humor e se... Se eu *gostei*. É, é isso” (fragmento da entrevista com a aluna Manoela, quando perguntada sobre o que achava da sua participação nas aulas de EFI do CAP da UFRGS).

A partir das interessantes falas das participantes do estudo, me parece evidente que as aulas de educação física no CAP da UFRGS têm privilegiado a motivação para participar – o que vai ao encontro do Projeto de Ensino Médio em Rede. Ocorre que esta participação tem sido entendida a partir da produção do gosto – de gostar ou não de determinada atividade ou modalidade. Por isso a escolha da modalidade se torna relevante na lógica pensada para a educação física no CAP da UFRGS, contudo, parece que a preocupação é com a promoção deste gostar em estar lá, realizando a atividade e, quem sabe, ocupar o tempo de maneira prazerosa. Parece que o prazer é central nesta ideia de gostar, de aproximar a disciplina

educação física da sensação de satisfação, de fruição, mas de pouca reflexão e produção de aprendizagens significativas. Neste sentido, tem mais importância a participação na atividade da aula quando as alunas estiverem gostando, e não aprendendo e produzindo sentido ao seu fazer. Deste modo, a educação física perde a sua legitimidade como componente curricular que influi na formação do indivíduo como um todo e passa a ser um mero momento de lazer.

6. Considerações Finais

Esta pesquisa tratou de responder a seguinte questão: *Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?* A questão norteadora do estudo foi delimitada considerando minhas próprias inquietações com e sobre o objeto de estudo – a educação física no Ensino Médio –, minha formação (incluindo a formação na Educação Básica, a realização das disciplinas da matriz curricular do Curso de Educação Física, os estágios curriculares e não curriculares e meu envolvimento com o PIBID), e as leituras realizadas, antes e durante esta pesquisa.

Entendo que uma pesquisa científica envolva a aprendizagem sobre um fenômeno e sobre os procedimentos metodológicos para sua realização. Em meu caso específico, aprendi muito sobre a coleta das informações e sobre todo o processo, ou seja, sobre a negociação de acesso às informações e às pessoas, o difícil contato com o CAP e os trâmites burocráticos para realização de pesquisas no interior do mesmo, as questões éticas, o processo de agendamento e realização das entrevistas e dos questionários. São situações da pesquisa que promovem aprendizagens significativas e mostram se o estudante vai avançar ou não na carreira de pesquisador. Particularmente, sim, pretendo seguir adiante aprofundando questões deste estudo.

Sobre este estudo e este tema, entendo que foi possível, a partir das informações coletadas nas entrevistas, questionários e observações, interpretar que a participação nas aulas de educação física no CAP da UFRGS, na perspectiva de professoras e estudantes é essencialmente a ação corporal do indivíduo, estar de corpo presente realizando as atividades propostas pelas professoras. Não há uma maior preocupação com o que se ensina e o que se aprende na EFI no Ensino Médio do CAP da UFRGS, mas sim se os alunos estarão motivados o suficiente para executar as atividades e “aderir” a aula. Tal “adesão” é pautada pelo gostar, que é o fator que influencia no planejamento das aulas e da disciplina como um todo, para que então o objetivo proposto pelo Projeto de Ensino Médio em Rede - estimular os alunos ao desenvolvimento do vínculo com a prática de atividade física para o período pós-escola - seja alcançado. A participação no CAP é pautada no fazer, pois não há um maior entendimento sobre o que é e como pode ser avaliada a participação nas aulas de EFI. A participação poderia ser um meio de gerar um aprendizado crítico ao aluno, onde ele não somente participa

da aula realizando as atividades, mas as realiza da forma correta, entendendo o porquê de tal e conseguindo transpor as aprendizagens adquiridas nas aulas de EFI para outros espaços.

Interpreto que, enquanto não tivermos claro o que é a participação na EFI escolar e não desvincularmos a ideia de que este componente curricular está ligado somente à prática, as aulas de EFI serão vistas como um momento de lazer, ligadas a sensação de prazer, de diversão, e pouca criticidade e baixa produção de aprendizagens, perdendo assim sua legitimidade como uma disciplina que influi na formação integral dos indivíduos. Entendo que há muitos limites que precisam ser superados para que a EFI no Ensino Médio tenha legitimidade de disciplina que produz sentido na vida escolar dos estudantes. O caso do CAP da UFRGS é revelador de uma perspectiva de EFI no Ensino Médio que tem colocado a disciplina em um lugar de exercício da prática e da manutenção do gosto apenas, desconsiderando a produção de saberes e conhecimentos que têm transitado no currículo neste nível de ensino e produzindo uma socialização baseada na prática das atividades, sem outras possibilidades didáticas de interação e, em identidades pouco críticas, já que o processo decisório impõe imitações à construção de autonomias e aprendizagens representativas..

Outro limite encontrado no estudo e que me parece importante sobre a questão da participação nas aulas de EFI do CAP UFRGS é a concepção de autonomia. É fato o esforço nas teorizações sobre as reformas curriculares a construção da autonomia dos estudantes, mas, no projeto da EFI no CAP da UFRGS, uma série de ações podem estar produzindo uma autonomia dirigida, pois, votar a modalidade que será ofertada em acordo com o interesse, o gosto, do estudante não representa e nem garante a preocupação com a aprendizagem sobre os conteúdos, mas, apenas, que há opção para decidir sobre o que será desenvolvido, não sobre o como será ensinado e nem aprendido. A autonomia só será desenvolvida através do diálogo entre professoras e alunas, onde para além do planejamento das aulas - metodologias e critérios de avaliação -, os alunos possam ajudar a definir as modalidades/conteúdos que irão cursar tendo algum embasamento sobre o mesmo, para que então essa autonomia gere uma responsabilidade sob a escolha do aluno ao invés de ser uma escolha nebulosa, que não parece muito clara.

Por fim, iniciei esse estudo com o intuito de encontrar o motivo das alunas do Ensino Médio não participarem tão efetivamente das aulas de EFI, acreditando que quando fosse a campo encontraria um grupo de alunas que não participaria de forma alguma das aulas – ficariam sentadas observado e/ou encontrariam formas de burlar as atividades – e outro que

participaria ativamente das atividades propostas pelas professoras. Quando realizei as primeiras observações e percebi que não havia uma distinção significativa entre o grupo que participava e o que não participava, passei a me questionar o que seria a participação nas aulas de EFI. Será que participar é somente fazer as atividades propostas? A participação é importante para o processo de ensino-aprendizagem? Temos claro o que é a participação na EFI escolar? Ao notar que as alunas presentes participavam corporalmente das aulas, mas não necessariamente cognitivamente e/ou da melhor forma possível, compreendi que a participação não deve ser entendida como um mero critério avaliativo, influenciado pela motivação, mas sim como conjunto de fatores - cognitivos, procedimentais e o atitudinais – que levam os alunos a aprender de maneira plena.

Encerro este estudo preocupada com a educação física na escola. Se, o projeto do CAP da UFRGS é inovador, precisamos avaliar melhor, realizar mais estudos e exercitar a crítica com intensidade. Minha formação inicial em educação física está chegando ao seu final, mas, encerro esta etapa de minha vida pessoal e profissional muito inquietada com as questões da escola e da educação física, principalmente, porque este estudo me revelou que há muito o que aprender sobre o que ensinamos e como ensinamos educação física nas escolas de Educação Básica no Brasil. Sei que precisamos pesquisar mais sobre isto – eu quero pesquisar mais.

7. Referências

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário de educação física e do esporte**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, p.448, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, p.47-51, 1994.

BRASIL. **República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRGS. **Projeto de Ensino Médio em Rede**. Porto Alegre, 2012.

CRUZ, Elio Oliveira; JUNIOR, Geraldo Antônio Fiamenghi. O significado das aulas de Educação Física para adolescentes. **Revista Motriz**. Rio Claro, Volume:16, n:2, 425-431, abr./jun., 2010.

DARIDO, Suraya Cristina; GALVÃO, Zenaide; FERREIRA, Lilian Aparecida; FIORIN, Giovanna. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e ações. **Revista Motriz**. Porto Alegre, Volume: 5, n:2, 138-145, dezembro/1999.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. RJ, Guanabara Koogan LTDA., 108-110, 2008.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Exclusão intrasexo em Turmas Femininas na Educação Física Escolar: quando a diferença ultrapassa a questão de gênero. In: ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman. **Meninas e meninos na Educação Física**: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí, SP: Fontoura, p. 87-105, 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, Volume 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf> acesso em: 29/10/2013 – 20h17min.

DUARTE, Cátia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, Volume:13, n. 01, p.37-56, janeiro/abril de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à uma prática educativa**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1996.

JACÓ, Juliana Fagundes; ALTMANN, Helena. Participação nas aulas: Pensando a Educação Física Escolar sob a perspectiva de gênero. In: Grupos de Pesquisa em Educação Física Escolar. **IV Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física da Faculdade de Educação da USP - Semef**. São Paulo, SP. p. 01 - 20, 2012. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2012/mesa_Juliana_Fagundes_Jaco.pdf acesso em: 29/09/2013 – 20h37min.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**. Volume: 12, n. 03, p.123-140, setembro/dezembro de 2006.

MONTENEGRO, Eduardo; MONTENEGRO, Patrícia Ayres. Ética e docência na educação física. In: TOJAL, João Batista; COSTA, Lamartine P. da; BERESFORD, Heron (Org.). **Ética profissional na educação física**. Rio de Janeiro: Shape: CONFEEF, p. 257-268, 2004.

MORAES, Antonio Carlos et al. Conhecimentos de Educação Física. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC. Volume:1, p. 213- 238, 2008.

MOREIRA, Evandro Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tamires Campos. Desafios e Propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, Evandro Carlos e NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **O Quê e Como Ensinar Educação Física na Escola**. Jundiaí/SP: Fontoura, p. 177-198, 2009.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: GIL, Juana Maria Sancho; HERNANDÉZ, Fernando; NEGRINE, Airton; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, p. 61-99, 2010.

NEUENFELDT, Derli Juliano; CORNELIUS, Paulo Henrique. Quanto à composição das turmas, cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão

física. In: NEUENFELDT, Derli Juliano. **Esporte, educação física e formação profissional**. Lajeado: UNIVATES, p. 31-46, 2008.

OLINTO, Antonio. **Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Moderna, p. 387, 2001.

PONDÉ, Milena Pereira; MENDONÇA, Milena Siqueira Santos; CAROSO, Carlos. Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. **Hist. cienc. Saúde - Manguinhos** vol.16 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000100008&lang=pt acesso em: 29/10/2012 – 21h49min.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Artes e Educação Física**. Volume 2. 2009.

S/A. **Dicionário de Sociologia**. 7.ed. POA: Editora Globo, p.255, 1977.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cadernos Cedes**, nº48, Agosto/1999.

ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Do Passado ao Presente: reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. In: ZUZZI, Renata Pascoti; KNIJNIK, Jorge Dorfman. **Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no século XXI**. Jundiaí, SP: Fontoura, p. 59-70, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Institucional

O estudo “*A participação nas aulas de EFI do Ensino Médio no CAP/UFRGS: o que pensam as alunas e os professores de EFI*” tem por objetivo geral compreender a participação nas aulas de Educação Física na perspectiva de alunas do Ensino Médio e de professores desta disciplina do CAP UFRGS no ano de 2013 e objetivos específicos: identificar aspectos considerados positivos e negativos para a participação nas aulas de Educação Física do CAP UFRGS; entender o processo de construção da identidade de aluna da disciplina de Educação Física no CAP UFRGS; e identificar como alunas e professores entendem o processo de socialização nas aulas de Educação Física no CAP UFRGS. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido pela estudante de graduação Jacqueline Zilberstein, com a orientação do professor Fabiano Bossle da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

O estudo será realizado através da observação participante e entrevistas com alunas e professores(as) durante as aulas de Educação Física das instituições escolhidas.

Eu, _____, diretor(a) do Colégio de Aplicação da UFRGS, autorizo a realização da “*A participação nas aulas de EFI do Ensino Médio no CAP/UFRGS: o que pensam as alunas e os professores de EFI*” nas dependências da escola, com a participação da acadêmica Jacqueline Zilberstein.

Também fui informado(a) da garantia de receber esclarecimento às perguntas e dúvidas relacionadas ao estudo; da liberdade de poder retirar o consentimento de realização desta pesquisa nas dependências da escola e da segurança da preservação da identidade das crianças na publicação dos dados no trabalho final. Contatos para quaisquer esclarecimentos/informações poderão ser realizados através do telefone (51) 95093417 ou do endereço eletrônico (jacquezilberstein@hotmail.com) com a acadêmica Jacqueline Zilberstein.

Diretor(a) do Colégio de Aplicação da UFRGS.

Porto Alegre, __ de _____ de 201__.

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos Responsáveis
Legais da Criança**

Eu, _____, consinto a participação de minha filha (ou protegida legal), _____ na pesquisa intitulada “*A participação nas aulas de EFI do Ensino Médio no CAP/UFRGS: o que pensam as alunas e os professores de EFI*” realizada pela acadêmica Jacqueline Zilberstein da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Estou ciente de que a referida pesquisa tem por objetivo geral compreender a participação nas aulas de Educação Física na perspectiva de alunas do Ensino Médio e de professores desta disciplina do CAP UFRGS no ano de 2013 e objetivos específicos: identificar aspectos considerados positivos e negativos para a participação nas aulas de Educação Física do CAP UFRGS; entender o processo de construção da identidade de aluna da disciplina de Educação Física no CAP UFRGS; e identificar como alunas e professores entendem o processo de socialização nas aulas de Educação Física no CAP UFRGS. A participação de minha filha (ou protegida legal) será através da observação não- participante e entrevistas durante as aulas de Educação Física da instituição.

Autorizo a publicação dos resultados desta pesquisa e o nome e a identidade de minha filha (ou protegida legal) não serão revelados.

Fui devidamente esclarecido que a acadêmica Jacqueline Zilberstein manterá a confidencialidade dos registros de meu minha filha (ou protegida legal), sendo responsáveis pelo armazenamento das informações, as quais serão guardados na ESEF-UFRGS por cinco anos. Após esse período, as informações serão apagadas.

Fui informado de que não serei remunerado pela participação de minha filha (ou protegida legal) na pesquisa.

Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e retirar meu consentimento, se assim eu o desejar, sem qualquer prejuízo para minha filha (ou protegida legal).

Para eventuais dúvidas ou esclarecimentos, o contato pode ser feito através dos telefones (51) 95093417, com a acadêmica ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, através do telefone (51) 3308-3738.

_____ / / _____
Assinatura dos responsáveis legais da criança Data

_____ / / _____
Assinatura da Acadêmica Data

_____ / / _____
Assinatura da Orientador Data

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para as alunas

Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP/UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?

1. Desde que série/ano é aluna do CAP?
2. Qual você acredita ser o objetivo da EFI? Para que serve?
3. O que você acha que é participar de uma aula? E de uma aula de EFI (caso não tenha falado)?
4. Como é a sua participação nas aulas de EFI, é ativa, pouco participativa, como tu defines?
5. A sua participação nas aulas de EFI mudou ao longo dos anos? Se sim, por quê?
6. O que tu acreditas que favorece a sua participação nas aulas de EFI? E o que não favorece?
7. Acredita que a metodologia adotada pelo CAP nas aulas de EFI é a melhor?
8. O que te faz escolher determinada modalidade?
9. Como é feita a avaliação das alunas na EFI do CAP? O que levado em consideração?
10. Como é a relação entre as alunas e entre as alunas e os PEFI no CAP?
11. O que é feito em relação a não participação das alunas nas aulas de EFI?
12. Gostaria de acrescentar ou corrigir algo ao que foi dito?

APÊNDICE D - Roteiro de Questionário para os professores

Você está sendo convidado a participar da investigação que trata da participação de alunas nas aulas de educação física do CAP/UFRGS. Para isto, solicitamos que responda ao questionário abaixo, que tem problema de pesquisa o seguinte problema de pesquisa:

Como alunas e professores do Ensino Médio do CAP/UFRGS entendem a participação nas aulas de EFI e quais elementos contribuem ou limitam esta participação?

Nome:

Idade (opcional):

Tempo de magistério:

Tempo de CAP/UFRGS:

Modalidade da aula na EFI do CAP/UFRGS:

1. Em que ano e Instituição concluiu a graduação em educação física?
2. Pretendia trabalhar com escola quando ingressou no curso de educação física? E quando concluiu?
3. Como foi tua chegada ao CAP/UFRGS?
4. Como tu organizas tuas aulas no CAP?
5. As aulas de educação física no CAP privilegiam a participação dos alunos? Por quê?
6. Como é a participação das alunas nas aulas de EFI?
7. Como tu realizas a avaliação das alunas que não participam ou participam menos das aulas de EFI no CAP?
8. Na tua opinião, o que poderia ser feito para que as alunas participassem das aulas de EFI?
9. Como é a relação entre as alunas e entre as alunas e os PEFI no CAP?
10. Gostaria de acrescentar ou corrigir algo ao que foi respondido?

APÊNDICE E – Carta de Apresentação

Vimos por esta apresentar a estudante do Curso de licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Jacqueline Zilberstein, que está realizando sua pesquisa para elaboração do trabalho de conclusão do referido Curso. Ao mesmo tempo em que solicitamos sua colaboração com o estudo da estudante, nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Cordiais saudações,

Fabiano Bossle

Porto Alegre, 20 de março de 2013.