

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

Humberto Luis de Cesaro

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Porto Alegre, dezembro de 2016

HUMBERTO LUIS DE CESARO

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO:
UMA ETNOGRAFIA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

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

ORIENTADOR: Dr. ALEX BRANCO FRAGA

Porto Alegre

2016

Humberto Luis de Cesaro

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO:
UMA ETNOGRAFIA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Conceito Final:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. VALDELAINÉ DA ROSA MENDES – UFPEL

Profa. Dra. ROSIMÉRI AQUINO DA SILVA – UFRGS

Profa. Dra. DENISE GROSSO DA FONSECA – UFRGS

Orientador: Prof. Dr. ALEX BRANCO FRAGA - UFRGS

DEDICATÓRIA: CARTA PARA LADI MARIA CAUDURO HANNEL

Luzerna, 22 de novembro de 2016

Prezada professora Dona Ladi

Faz muito tempo que eu li sua carta, aquela resposta a um aluno que alfabetizaste e que mudou de cidade durante o ano letivo de 1980 e, desejoso de contar as novidades que viu na nova cidade e na nova escola, usou de suas incipientes habilidades de escrita para compartilhar com a senhora um pouco de sua nova vida. Provavelmente eu devo ter dito que não gostava da nova professora, pelo menos não tanto quanto eu gostava da senhora, mas não lembro da resposta.

Li muitas outras coisas desde então e uma delas em especial me fez lembrar da senhora e daquela carta que eu guardei por muitos anos. Foi recentemente, numa das várias buscas que fiz nos repositórios digitais para encontrar artigos, teses e dissertações que me ajudassem a formular o projeto de pesquisa que escrevi para o doutorado. O nome da tese é Intuições para uma pedagogia da intuição: a amizade enquanto uma experiência integral pela dinâmica das cartas, foi escrita pelo Alexsandro dos Santos Machado e orientada pela professora Malvina do Amaral Dorneles; foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e lá na página 17 o autor se (nos) pergunta: “Quanto tempo dura uma aula?”

Esta pergunta me fez pensar em várias coisas, duas das quais eu quero escrever aqui: a primeira, é que eu, professor, preciso ter sempre em mente esta pergunta: quanto tempo dura uma aula? Sabe, professora, eu já dou aula há mais de 20 anos e sempre, nesse tempo todo, eu programei minhas aulas para durarem o tempo exato do período. Já tive aulas de 40, 45, 50 minutos; aulas geminadas, aulas reduzidas em função de outras atividades, aulas compartilhadas com outros professores. Sempre, em todas elas, eu me preocupei com as atividades que eu deveria propor aos/às estudantes, com o tempo que cada atividade deveria

durar para não prejudicar a sequência da aula, com quanto tempo deveria ser despendido no aquecimento (um pouco mais nos dias gelados do inverno na serra gaúcha), quanto tempo deveria ser destinado à parte principal da aula, quanto tempo para uma atividade de finalização. Minha vida profissional tem sido essa constante preocupação com o tempo da aula, com arranjos temporais que permitam a aprendizagem e o retorno tranquilo à sala de aula para as aulas seguintes. Vejo que eu sempre me preocupei, de uma certa forma, com a duração.

Mas não precisei avançar muito na leitura para perceber que o autor falava de outro tipo de tempo, de outra duração e isso me fez lembrar da carta que eu escrevi para a senhora e da resposta que recebi. Esta é a segunda coisa que eu pensei naquela hora. Não lembro do conteúdo das cartas, lembro da experiência, esta sim, inesquecível, de receber das mãos do carteiro um envelope com o meu nome. E foi no momento da leitura da tese que eu compreendi o quanto a sua aula durou. Não apenas aqueles poucos meses em que a senhora me ensinou a juntar letras para formar palavras e juntar letras para decodificá-las; a sua aula tem a duração da minha vida, pois eu continuo lendo e escrevendo (inclusive cartas) não apenas porque aprendi os mistérios da escrita e da leitura, mas porque compreendi a importância (também a beleza) de registrar por escrito as coisas que pensamos, vivemos, aprendemos. Também as coisas que estudamos e que podem colaborar com as aprendizagens de outras pessoas. Este projeto de pesquisa tem muito disso: tem a intenção de tentar compreender algumas questões que aparecem no meu trabalho como professor de Educação Física e, quem sabe, servir como uma reflexão para os/as demais colegas que enfrentam as mesmas situações. Já adianto uma das questões: o que é necessário numa aula de Educação Física do Ensino Médio para que ela dure por muito mais tempo que o tempo em que professor/a e alunos/as estão juntos na sala de aula, no ginásio de esportes, no campo, na pista ou em qualquer outro espaço em que ela aconteça? O que precisa acontecer numa aula para que os/as estudantes do Ensino Médio se sintam motivados para aprender sobre as diversas práticas corporais existentes e que podem ser levadas à escola? Essas perguntas poderiam ser feitas a várias pessoas e, entre todas as possibilidades, escolhi ouvir a opinião dos/as próprios/as estudantes, por uma série de motivos que eu vou explicar no decorrer do texto.

Na primeira parte da tese, vou explicar o que eu entendo por uma boa aula de Educação Física e para isso será necessário explicitar previamente o que eu entendo que seja esta disciplina no contexto escolar. Em seguida, vou apresentar alguns questionamentos que surgiram da minha prática como professor do Ensino Médio e como orientador de estágio neste nível de ensino numa instituição de Ensino Superior.

Tenho certeza que a senhora vai perceber que a minha escrita mudou ao longo desse tempo todo e uma das diferenças é que eu deixo de lado, propositadamente, algumas regras da gramática. Escrevo, por exemplo, flexionando as palavras em ambos os gêneros, porque quero que todos/as se sintam incluídos/as no meu texto. Sei que isso às vezes dificulta a leitura e causa um certo incômodo a quem lê; mas me pergunto: será que uma escrita “neutra” não causa ainda mais incômodo a quem não é citado?

Espero que a leitura seja interessante.

Afetuosamente,

Humberto

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas estiveram ao meu lado neste tempo de volta aos estudos que compreende o mestrado e o doutorado. Quero agradecer a todos/as, sem nomear ninguém, para não ter a chance de esquecer algum nome: aos integrantes e às integrantes do POLIFES, pela crítica sempre pertinente e ao meu orientador, por todo o crescimento pessoal e acadêmico nestes últimos sete anos; aos professores e às professoras de todos os programas de pós-graduação com quem tive o privilégio de estudar; ao sempre prestativo e eficiente pessoal da Biblioteca Edgar Sperb e da Secretaria do PPGCMH; aos colegas do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Luzerna, pela convivência e pela compreensão, principalmente nos momentos finais desta escrita: às professoras e todos/as os alunos e as alunas que dividiram comigo suas experiências de aula, bem como às direções das escolas e à 7ª Gerência Regional de Educação.

Agradeço também à família, aos amigos e às amigas que compreenderam as minhas ausências e o pouco tempo disponível, especialmente neste ano que está prestes a terminar.

“Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista. [...] Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância.”

(FREIRE, 1992, p.67)

RESUMO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, na qual o aprofundamento dos estudos exige a construção de outros conhecimentos na disciplina Educação Física que não apenas aqueles relativos aos saberes corporais. No entanto, a maior parte das aulas é dedicada ao desenvolvimento de atividades práticas em torno do esporte coletivo. Esta tese trata do desinteresse dos alunos e das alunas do Ensino Médio por estas aulas e teve como objetivo compreender o que leva esses/as estudantes a abandonarem as práticas durante esta etapa da escolarização. A partir de uma revisão de literatura do tipo *Scoping Review*, foi possível perceber que existem lacunas na pesquisa sobre esta temática no campo da Educação Física, pois muitos estudos utilizam metodologias baseadas na aplicação de questionários ou testes padronizados, sem um contato prolongado dos/as pesquisadores com os/as estudantes. Outra característica de muitos destes estudos acerca do Ensino Médio é não contribuírem para qualificar a prática docente. A escolha pela pesquisa de cunho etnográfico teve a intenção de construir um vínculo mais efetivo entre o pesquisador e os/as colaboradores e aprofundar a compreensão sobre as causas que os/as levam a abandonar as atividades práticas. Entre as razões que promovem este abandono discente estão: uma compreensão da Educação Física não como uma disciplina que compõem o currículo da Educação Básica, mas como uma prática sem intencionalidade pedagógica; questões subjetivas, como o desconforto em relação à exposição corporal ou amizades com colegas que não gostam das atividades práticas; a prática curricular dos/as professores/as, fundamentada nos esportes coletivos e a prática pedagógica alicerçada no jogo como estratégia de ensino. O estudo aponta para a necessidade de reestruturar os conteúdos no Ensino Médio, buscando dar maior significado às práticas e ampliando o conhecimento dos/as estudantes a respeito da Cultura Corporal de Movimento em todas as suas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Ensino Médio; abandono discente; currículo; etnografia

ABSTRACT

High school is the final stage of Basic Education, in which studies are deepened and demand the construction of further knowledge in the subject of Physical Education than the one related to body knowledge only. However, the majority of classes are dedicated to the development of practical activities regarding team sports. This thesis deals with male and female high school students' lack of interest when it comes to these classes and it aimed at understanding the reason why these students drop out of practical classes at this stage of schooling. From a literature review entitled *Scoping Review*, it was possible to realize there are flaws in researches dealing with this theme in the field of Physical Education since many studies use methodologies based on the application of questionnaires or standard tests without a long-term contact between researchers and students. Another characteristic of many of these studies concerning High School is the fact that they do not contribute to qualifying the teaching practice. The choice of an ethnographic research aimed at building a more effective relationship between the researcher and the collaborators as well as to deepen the understanding about the causes leading students to drop out of practical activities. Among the reasons that promote students' drop out are: the lack of understanding Physical Education as a subject pertaining to the Basic Education curriculum, but as a practical activity with no pedagogical purposes; subjective matters such as the feeling of discomfort in relation to body exposure or friendship with classmates who do not enjoy practical activities; the teaching practices based on team sports and the pedagogical practices founded on games as a teaching strategy. The study presents the necessity of restructuring the High School curriculum in order to make practical classes more meaningful and to broaden students' knowledge in relation to the Culture of Body Movement in all of its dimensions.

Key-words: Physical Education; high school; student's dropout; curriculum; ethnography

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	<u>12</u> 13
1 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES	<u>17</u> 18
1.2 Educação Física	<u>17</u> 18
1.2 Ensino Médio.....	<u>21</u> 22
1.3 Das juventudes.....	<u>24</u> 25
1.4 O que é uma boa aula de Educação Física?.....	<u>27</u> 28
2 O QUE JÁ FOI DITO SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO?.....	<u>29</u> 30
2.1 Definição da questão de pesquisa.....	<u>30</u> 31
2.2 Identificação das produções relevantes	<u>31</u> 32
2.3 Seleção dos artigos que respondem à questão de pesquisa	<u>32</u> 33
2.4 Mapeamento dos dados	<u>32</u> 33
2.5 Resultados.....	<u>33</u> 34
2.5.1 O grupo da aptidão física.....	<u>33</u> 34
2.5.2 O grupo do cotidiano escolar.....	<u>37</u> 38
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	<u>42</u> 43
3.1 A construção do campo: procedimentos.....	<u>43</u> 44
3.2 Produção dos dados	<u>46</u> 47
3.3 Análise dos dados	<u>48</u> 49
3.4 Compromissos éticos.....	<u>49</u> 50
4 OS ESPAÇOS, OS TEMPOS E AS AULAS.....	<u>53</u> 54
4.1 Os espaços	<u>53</u> 54
4.2 Tempo da aula	<u>58</u> 59
4.3 As professoras.....	<u>64</u> 65
4.3.1 Ana Cristina.....	<u>65</u> 66
4.3.2 Virgínia.....	<u>66</u> 67
4.3.3 Camille	<u>67</u> 68
4.4 “Os professores do Fundamental não ensinam nada”	<u>68</u> 69
4.5 “Não é que eu não goste, eu só acho estranho”	<u>73</u> 74
4.6 “Ele só vai assistir, não é estagiário”.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	<u>87</u> 88
REFERÊNCIAS	<u>91</u> 92
APÊNDICES	<u>105</u> 106

INTRODUÇÃO

O que é uma boa aula de Educação Física?

Essa é uma pergunta que tem acompanhado a minha vida profissional desde que concluí o curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A passagem de estudante universitário para professor foi praticamente automática; assim que terminei o curso, comecei a trabalhar no Colégio Estadual São Tiago, em Farroupilha (RS) com as turmas finais do Ensino Fundamental e todas as turmas do Ensino Médio. A resposta? Confesso que ainda não tenho certeza, mesmo depois de passados 18 anos da minha formatura, todos eles dedicados à Educação Física Escolar, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Existem diversas interpretações para essa questão, aparentemente tão simples, cada uma delas ligada ao que se entende por Educação Física Escolar e qual seu papel na educação escolarizada. Para Liliane Locatelli (2015), “Na escola cabe ao professor de Educação Física estimular o movimento que venha a trazer benefícios na aptidão física dos alunos” (LOCATELLI, 2015, p.1). Se a principal função do/a professor/a de Educação Física é estimular movimentos que atuem sobre a aptidão física dos/as alunos/as, compreendo que uma boa aula de Educação Física é aquela que permite aos/às estudantes a manutenção da frequência cardíaca adequada ao objetivo proposto, que colabora para aumentar seus níveis de flexibilidade e de força, que permite, num longo prazo, manter e/ou diminuir os níveis de gordura corporal.

Outro entendimento possível é o de que a Educação Física Escolar tem a função de iniciação esportiva, como afirmou o ex-ministro do Esporte Carlos Mello: “Foi um erro tornar a Educação Física uma matéria facultativa, pois ela é fundamental para a massificação do esporte.” (citado por Revista do CONFEF, nº 5, 2002, p. 7). Assim, uma aula de Educação Física deveria ensinar fundamentos técnicos e táticos das modalidades esportivas e uma boa aula, portanto, seria aquela que cumprisse essa função com excelência. Obviamente é possível questionar qual a profundidade do conhecimento do ex-ministro a respeito do debate sobre Educação Física Escolar; talvez seja mesmo possível questionar a profundidade de seu conhecimento sobre esporte, uma vez que cargos públicos de alto escalão costumam ser preenchidos por quem é capaz de melhor “costurar” arranjos políticos do que propriamente dominar o assunto da pasta para a qual é indicado. De fato, nada na biografia do atualmente

Deputado Federal Carlos Melles aponta para um envolvimento com a Educação Física Escolar ou com o esporte, seja de alto rendimento, de lazer ou mesmo educacional. Por que, então, esta citação é importante a ponto de ser reproduzida aqui? Porque aparece num documento oficial do Conselho Federal de Educação Física, um artigo da revista editada pelo próprio conselho e que comemora a promulgação da Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001, ou seja, é possível concluir que o CONFEF entende como uma das funções da Educação Física a massificação do desporto na população escolar brasileira.

Uma das funções, mas certamente não a mais importante, posto que a difusão da atividade física entre a população brasileira tem sido a grande batalha travada por este Conselho. Isso fica evidente nas suas publicações, como a revista Educação Física, veículo oficial de divulgação do sistema, e ficou mais evidente ainda na nota de repúdio à Medida Provisória 746/2016, lançada logo após a publicação desta pelo Ministério da Educação em 23 de setembro de 2016.

Esta Medida Provisória altera a Lei nº 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, entre outras mudanças bastante criticadas pelos/as especialistas em Educação, suprime o caráter obrigatório da Educação Física no Ensino Médio, tornando-a obrigatória apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A reação do CREF foi imediata e, entre outras ações, criou um abaixo-assinado *online* e divulgou essa nota de repúdio em que faz uma defesa da Educação Física enquanto promotora da saúde dos/as jovens, reforçando seu papel no combate ao sedentarismo e ao analfabetismo corporal. A nota cita, inclusive, recomendações baseadas em consensos internacionais (sem citar a fonte) de que 300 minutos semanais de atividades físicas de moderadas a vigorosas são imprescindíveis para a manutenção da qualidade de vida. Essa nota de repúdio reforça o posicionamento do sistema CREF/CONFEF a respeito da Educação Física Escolar que aparece no documento publicado em 2014, chamado Recomendações para a Educação Física Escolar, e que cita, como objetivo desta disciplina, entre outros, estimular hábitos favoráveis à adoção de um estilo de vida ativo e saudável (OLIVEIRA; SARTORI; LAURINDO, 2014, p.18¹). Assim, para este Conselho, as boas aulas desta disciplina são aquelas em que o/a professor/a é capaz de ensinar esportes, atividades físicas e práticas corporais – e esta distinção, com a qual não concordo, está na nota

¹Embora não seja uma exigência da ABNT ou do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, optei por informar o número da(s) página(s) mesmo quando se tratar de uma paráfrase e não uma citação direta de outro texto. Tal formato será utilizado sempre que a apropriação das ideias de outro/a autor/a referir-se a um trecho curto, de um parágrafo ou de algumas páginas; quando for a ideia central de um texto completo, será informado apenas o autor e o ano.

de repúdio – para melhorar os níveis de qualidade de vida e saúde da população juvenil e também para difundir a prática de esporte em seu viés competitivo.

Também há quem diga que a Educação Física poderia ter como papel, dentro da escola, auxiliar o processo ensino/aprendizagem de outras disciplinas, como Língua Portuguesa ou Matemática. Carla Aparecida de Araújo e Raul Alves Ferreira Filho (2008) conduziram um estudo cujo objetivo foi

através da investigação, buscar uma resposta com embasamento científico, sobre qual o papel do professor e da disciplina de Educação Física como influenciadores no processo de aquisição de conhecimento em outras disciplinas do currículo escolar, como português e matemática, a partir de algumas possibilidades apontadas por alguns autores que desenvolveram estudos sobre a interdisciplinaridade como alternativa de trabalho em torno do contexto educacional (ARAÚJO; FERREIRA FILHO, 2008, p.1)

Os autores fundamentam seu trabalho num entendimento bastante peculiar de interdisciplinaridade, uma vez que utilizam a aula de Educação Física como recurso auxiliar das outras disciplinas: “Aos 9 alunos que obtiveram nota inferior a 5 foram aplicadas seis aulas de Educação Física com atividades que abordavam conteúdos de português e matemática. ” (ARAÚJO; FERREIRA FILHO, 2008, p.1). Na proposta defendida por estes autores, a Educação Física perde sua especificidade e é colocada a serviço das demais disciplinas escolares.

Aptidão física, massificação do esporte, combate ao sedentarismo, auxílio às demais disciplinas do currículo escolar: vários são os entendimentos para esta disciplina e, conseqüentemente, vários são os formatos e características que devem estar presentes numa boa aula de Educação Física. Além destes, existem outros entendimentos, inclusive o meu e no próximo capítulo, trato desta questão e também dos temas do Ensino Médio – principalmente a forma como a legislação educacional trata desse período final da Educação Básica - e das juventudes que vivem essa fase da escolarização.

Mas não é apenas aos professores/as e pesquisadores/as da área que é possível fazer essa pergunta; existem diversos atores e atrizes no espaço escolar e também eles/as possuem diversos entendimentos e opiniões sobre boas aulas. É possível perguntar aos diretores e diretoras de escolas, aos/às encarregados/as pela Coordenação Pedagógica de cada Unidade Escolar, ao pessoal do setor administrativo, aos/às responsáveis pela limpeza e pela merenda e, claro, aos/às estudantes. E é justamente sobre este último grupo, dos/as estudantes que frequentam o Ensino Médio, que eu quis dirigir o meu olhar.

As motivações para esta escolha podem ser resumidas em três pontos: primeiro, eu sou professor do Ensino Médio e, ao mesmo tempo em que me interessa saber se as minhas aulas são boas ou não, acredito que uma pesquisa sobre outras aulas, conduzidas por outros/as colegas, pode contribuir para a minha prática; segundo, durante o tempo em que trabalhei com a disciplina de Estágio Curricular num curso de Licenciatura em Educação Física ouvi muitos relatos de estudantes relatando a dificuldade com as aulas do Ensino Médio pela falta de interesse dos/as alunos/as nas atividades práticas; terceiro, numa primeira busca sobre este tema, do interesse – ou da falta dele - estudantil pelas aulas de Educação Física nesta última etapa do Ensino Médio, pude perceber que este é um tema recorrente.

Ora, aqui temos um aparente paradoxo: de um lado, todo um imaginário escolar de que a Educação Física é a disciplina preferida pelos/as estudantes e, de outro, a manifestação de professores/as e pesquisadores/as da área dizendo que não, os/as estudantes não gostam tanto assim. Ou, se gostam, não estão muito felizes com as aulas que estão tendo e uma boa parte deles/as prefere não participar dessas aulas. Surgiu, assim, a minha questão de pesquisa: o que leva os estudantes/as do Ensino Médio a se afastarem das atividades práticas das aulas de Educação Física?

Entre os diversos movimentos que foram empreendidos para tentar responder a esta questão, um deles foi buscar na literatura o que já foi publicado sobre este assunto. Assim, empreendi uma revisão de literatura do tipo *Scoping Review*, descrita no capítulo dois, O que já foi dito sobre Educação Física e os/as estudantes do Ensino Médio? Esta revisão permitiu conhecer o que o campo da Educação Física produziu e produz sobre o tema e também permitiu fazer novas perguntas para auxiliar a responder à questão de pesquisa.

A seguir, no capítulo três, Escolhas metodológicas, descrevo todas as minhas opções para formatar o estudo, desde a definição pela pesquisa etnográfica até a forma como abordei colaboradores/as e o tratamento dos dados construídos em conjunto com eles e elas.

No quarto capítulo, denominado Os espaços, os tempos e as aulas, descrevo e busco analisar as condições estruturais em que as aulas acontecem, incluindo a infraestrutura das escolas, a distribuição dos tempos e a forma como as professoras entendem a disciplina e organizam suas aulas. Neste quarto capítulo, as três últimas seções compreendem as categorias construídas para a análise do material empírico e seus títulos (“Os professores do Fundamental não ensinam nada”, “Não é que eu não goste, eu só acho estranho” e “Ele só vai assistir, não é estagiário”) remetem a falas de duas professoras e um estudante.

Por fim, nas considerações finais desta tese, procuro apresentar uma síntese do abandono discente nas aulas de Educação Física e algumas possibilidades de mudanças que

podem ser empreendidas pelas escolas e pelos/as docentes para tornar as aulas desta disciplina mais importantes para nossos/as estudantes. Em outras palavras, para aumentar a duração destas aulas.

1 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO, JUVENTUDES

A resposta certa não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

(Mário Quintana)

Muito provavelmente, a resposta certa a que o poeta alude não importa porque, de fato, não existe. As respostas, tanto nas Ciências – e não apenas nas Humanas - quanto na vida, são sempre parciais, inexatas e provisórias; impossível, portanto, chamá-las de certas. Adequadas, apropriadas, oportunas, pertinentes, plausíveis, satisfatórias, todas essas adjetivações que carregam um tom de provisoriedade e de incompletude, mas não de inabalável ou incontestável certeza.

Na introdução, apresentei uma pergunta: “O que é uma boa aula de Educação Física?” e algumas respostas possíveis. Assumi, também, o compromisso de apresentar a minha resposta para essa pergunta, mesmo sabendo que ela não é certa, nem errada: apenas mais uma resposta, que está ligada à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica e também à minha forma de ver e compreender o mundo. É provisória, isso é fato, e tentarei deixá-la a mais satisfatória possível às demandas que uma tese nos propõe, mas não tenho pretensões de certeza. Também é única, pois parte do meu entendimento de outros pontos relacionados a ela: da minha visão do que é Educação Física e de qual é o papel desta disciplina no Ensino Médio. Assim, parto agora para uma reflexão acerca destes dois tópicos.

1.2 Educação Física

Da forma como a educação escolarizada está organizada, cada disciplina é responsável pela problematização de um conhecimento específico, que vem a ser seu objeto de estudo: Língua Portuguesa preocupa-se com as questões de utilização da língua pátria, tanto em seus aspectos formais (ortografia, gramática) quanto com as habilidades de leitura, interpretação e escrita. A Matemática ensina as possíveis relações e interdependências quantitativas entre grandezas, enquanto a Geografia trata dos espaços naturais e das formas pelas quais a Humanidade os ocupa. O que caberia, então, à Educação Física?

Uma definição clássica, com mais de 20 anos e ainda atual, é aquela apresentada pelo Coletivo de Autores (1992): “A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, de uma área denominada aqui de cultura corporal. ” (SOARES et al, 1992, p.61). Duas ideias presentes neste conceito são importantes: a primeira, definir um tratamento pedagógico para os conteúdos, assumindo que o que se ensina na escola não é, necessariamente, o mesmo que se conhece fora dela. Deste trato pedagógico é que surge o saber escolar, uma forma de saber que nasce do conhecimento acadêmico, mas que na maioria das vezes é muito diferente dele, posto que sofre um processo de transposição didática que, mais do que apenas simplificá-lo, transforma, adapta e recontextualiza este saber (VEIGANETO, 1996, p.112).

Para compreender a importância deste trato pedagógico que produz o saber escolar é necessário contextualizar. O livro Metodologia do Ensino da Educação Física surge num momento de luta em torno do significado da Educação Física Escolar e de uma tentativa de diminuir a forte vinculação desta disciplina com o esporte. Essa tentativa de minimizar a esportivização da Educação Física Escolar no Brasil surgiu a partir dos intercâmbios entre Brasil e Alemanha (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 395). Nesse contexto histórico, tratar pedagogicamente o conhecimento significava adaptá-lo às condições de prática dos/as estudantes, principalmente pensando num esporte que não fosse seletivo e excludente, baseado nos modelos de alto rendimento. Aqui é possível fazer uma analogia entre o esporte de alto rendimento e os saberes acadêmicos das outras disciplinas, tratando-os como a expressão máxima em suas categorias. O ensino da Matemática não começa pela derivação de integrais ou pela resolução de equações diferenciais, pois são necessários outros saberes para compreender estes conceitos, outras experiências com o conhecimento matemático que permitam a compreensão destes conteúdos. Da mesma forma, o ensino dos elementos da Cultura Corporal de Movimento não pode começar por sua forma mais sofisticada: não há suficiente compreensão ou mesmo habilidade motora para tanto.

Ainda a partir da definição de Educação Física proposta pelo Coletivo de Autores, a segunda ideia que merece ser destacada é a introdução do conceito de cultura corporal, que define uma dimensão da cultura que deve ser ensinada pela Educação Física, assim como as interpretações construídas sobre os fatos históricos são o objeto de ensino da disciplina de História e os fenômenos ligados à vida de todas as espécies do planeta são ensinados pela disciplina de Biologia.

Mesmo que, ao longo do tempo, tenha sido adjetivada como um “conceito tautológico” (KUNZ, 2010), como cultura corporal “do movimento” (BRACHT, 1996; 1999;

2005) ou ainda de cultura corporal “do movimento humano” (GAYA, 2008), fato é que desde a publicação do Coletivo de Autores em 1992 a ideia de cultura corporal aparece nos documentos curriculares oficiais e em dezenas de livros, artigos, teses e dissertações. Mais do que ser apenas citado, o conceito de cultura corporal serviu para a estruturação de diversas propostas curriculares nos mais diversos níveis e redes de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) ou as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (PARANÁ, 2008). Nestas duas, os elementos que a compõem são apresentados da mesma forma como aparecem no Coletivo de Autores: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e as lutas.

Mas não foi pela sua capacidade de manter-se da forma como foi pensado em 1992 que o conceito de cultura corporal tem sido importante para a Educação Física Escolar. Ao contrário, sua permanência deve-se muito mais à sua fecundidade e a sua capacidade de ser constantemente revisto e ampliado, contribuindo para a formulação de propostas curriculares cada vez mais capazes de dar conta da ampla variedade de práticas corporais que podem ser tematizadas nas aulas de Educação Física.

Um exemplo desta produtividade da Cultura Corporal de Movimento pode ser visto na obra de Fernando Gonzalez e Alex Branco Fraga (2012), que amplia e restringe alguns dos elementos que a compõem: jogo passa a ser chamado de jogo motor, como forma de excluir aqueles jogos como xadrez ou damas, em que o elemento corporal não é imprescindível para sua prática; dança dá lugar a práticas corporais expressivas, que incluem a própria dança e a expressão corporal; ginástica é subdividida em exercícios físicos, acrobacias e práticas corporais introspectivas; são incluídos como temas da Educação Física Escolar as atividades aquáticas e as práticas corporais junto à natureza (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p.47-9).

Além desta reestruturação do conjunto das práticas corporais sistematizadas, os autores propõem a inclusão de estudos acerca das representações sociais sobre estas práticas, abarcando tanto suas implicações orgânicas e socioculturais quanto as relações entre corpo e sociedade e a compreensão destas práticas corporais enquanto manifestações culturais (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p.46-7). Os conhecimentos deste tema têm origem em diversas disciplinas como Antropologia, Fisiologia, Política, Anatomia, Saúde Coletiva entre outros e têm como objetivo auxiliar “na compreensão dos diferentes aspectos que atravessam o fenômeno das práticas corporais vivenciadas pelos sujeitos no interior dos espaços socioculturais” (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p.48). Nas palavras de Valter Bracht, “O conteúdo da Educação Física assume assim um duplo caráter: trata-se de um saber fazer e de um saber sobre esse fazer.” (BRACHT, 2010, p.3).

Esta organização dos conhecimentos da Educação Física Escolar contribui para a seleção dos conteúdos que farão parte do currículo de cada escola ou turma de uma forma mais fértil do que a divisão de conteúdos proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que dividia nos blocos Esporte, jogos, ginásticas e lutas; Atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo.

Mas a grande contribuição dos autores, a meu ver, e concordando com Bracht (2010), é a proposição de saberes conceituais e saberes corporais e a divisão destes últimos em dois subeixos de acordo com as expectativas de proficiência: o saber para praticar e o saber para conhecer. O primeiro nível, “para praticar”, envolve os saberes práticos necessários para o envolvimento com práticas corporais fora da escola tais como certo domínio dos fundamentos (do esporte, da dança, da ginástica) que permita participar do jogo, da roda de capoeira, da dança, por exemplo. Inclui o saber fazer o aquecimento e/ou alongamento preparatório para atividade, já que a importância de fazê-los é um saber conceitual (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p. 50-1).

Já o segundo nível, “para conhecer”, abarca aquelas práticas que não estão facilmente disponíveis nos ambientes externos à escola (algumas artes marciais, práticas corporais introspectivas e outras) cujo conhecimento depende da instituição escolar. Mesmo que não seja possível praticar Judô ou Natação no ambiente escolar, é possível apresentar aos/às estudantes estas práticas corporais, mesmo que através de vivências breves. É um conhecer para ampliar o leque de possibilidades de envolvimento em práticas corporais, mesmo que estas práticas, no momento em que são apresentadas nas aulas de Educação Física, não sejam facilmente acessíveis (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p.51-2)

Essa estruturação dos temas da Educação Física é importante para se pensar numa proposta curricular para o Ensino Médio, pois permite pensar no aprofundamento dos conhecimentos em relação às práticas corporais quando pensamos na imensa variedade de práticas existentes. Mesmo que o tempo escolar, as 800 horas anuais mínimas da Educação Básica, fosse totalmente destinado à Educação Física, não seria possível aprofundar os conhecimentos em mais do que algumas poucas práticas corporais. Apenas no tema Esportes, por exemplo, existem tantas modalidades individuais e coletivas que as 20 horas semanais de aula não dariam conta das necessidades de tempo para aprofundar os conhecimentos nessas modalidades. Pensar num aprofundamento em termos de aumento da proficiência em algumas práticas e também no conhecimento de uma variedade maior, mesmo que este conhecimento seja experimentado de forma superficial em algumas poucas aulas, permite pensar num currículo que contemple as finalidades do Ensino Médio.

Também é possível pensar num aprofundamento do conhecimento sobre as representações sociais. Um exemplo é o das implicações orgânicas do envolvimento em práticas corporais: organizar a distribuição deste conteúdo ao longo da Educação Básica envolve desde saber nomear as partes do corpo (Educação Infantil), o conhecimento das funções dos órgãos e sistemas do corpo humano (Ensino Fundamental) e de alguns conceitos de Fisiologia e Fisiologia do Exercício (Ensino Médio) que vão permitir a compreensão de como o envolvimento em práticas corporais pode modificar a estrutura e o funcionamento orgânicos. Este tipo de conhecimento é importante principalmente num momento em que frequentar academias de ginástica tornou-se praticamente uma necessidade, mais do que um hábito.

1.2 Ensino Médio

A efervescência das discussões acerca do Ensino Médio brasileiro não é uma característica exclusiva desse período em que o Governo Federal tenta fazer nele uma reforma via medida provisória, sem ouvir a sociedade, os/as especialistas em Educação, os/as profissionais e os/as estudantes. Ao longo da História da Educação no Brasil, o Ensino Médio sempre esteve envolto em disputas políticas acerca do seu papel na formação dos/as jovens e em poucos momentos conseguiu superar a dualidade formação geral, propedêutica - que permite, entre outros objetivos, o prosseguimento dos estudos em nível superior – e a formação profissional técnica, para inserção imediata no mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.29-31). Não cabe, aqui, uma revisão destas disputas², posto que não é este o objetivo deste trabalho, mas apresentarei, a seguir, as configurações atuais desta etapa da escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define, em seu Capítulo II, Seção IV, o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, que inclui também a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e estabelece suas quatro finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

² Existe uma vasta bibliografia que analisa o Ensino Médio no Brasil e as diversas possibilidades de formação. Alguns exemplos são o já citado artigo de Maria Ciavatta e Marise Ramos (2011), outro trabalho das mesmas autoras (2012), dois textos de Acácia Zeneida Kuenzer (2000; 2010) e o artigo de Eduardo Marczewski da Silva e Alex Branco Fraga (2014)

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996)

Atendendo a esta finalidade, espera-se que o Ensino Médio seja capaz de preparar para o exercício da cidadania, tanto aqueles/as que optarem pelo prosseguimento de estudos em nível superior quanto aqueles/as que priorizarem a entrada no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p.154). Além dessa preparação básica para o trabalho, a Lei 11.741/2008, que alterou dispositivos da Lei 9394/96, institucionalizou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que pode ser oferecida de forma articulada (integrada ou concomitante) ao Ensino Médio ou subsequente a ele.

A organização curricular deve contemplar o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e do natural e a realidade social e política, principalmente do Brasil. Estes conhecimentos estão divididos em quatro grandes áreas do conhecimento: a área das Linguagens, que engloba Língua Portuguesa, Língua Materna para as populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Artes (em suas diferentes linguagens) e Educação Física; a área da Matemática; a área das Ciências da Natureza, formada pela Biologia, pela Física e pela Química; e a área das Ciências Humanas, constituída por História, Geografia, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2013, p.185-88). A estas disciplinas, que constituem uma base nacional comum, cada escola ou sistema de ensino pode adicionar outras disciplinas, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas, projetos interdisciplinares ou outras formas que cada instituições julgar conveniente (BRASIL, 2013, p.186)

A legislação também especifica conteúdos que devem ser incorporados às matrizes curriculares dos cursos de Ensino Médio e desenvolvidos de forma transversal em todas as disciplinas. São eles: a educação alimentar e nutricional (inseridas pela Lei nº 11.947/2009), o processo de envelhecimento e o respeito ao idoso (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso), a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental), a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro) e a educação em direitos

humanos (Decreto nº 7.037/209: Programa Nacional de Direitos Humanos) (BRASIL, 2013, p.187)³.

Além dos conteúdos, os documentos legais definem pressupostos e fundamentos que devem ser seguidos no trato com os conhecimentos desenvolvidos no Ensino Médio: o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal (BRASIL, 2013, p.162-66).

Ao citá-lo como princípio educativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 definem o trabalho em duas dimensões. Primeiro, o trabalho é definido como uma realização inerente ao ser humano, fruto de sua capacidade de ter consciência de suas necessidades, de antecipar o que lhe é imprescindível para viver e projetar as ações para satisfazê-las. O trabalho é, nesse aspecto ontológico, a capacidade humana de transformar a natureza para produzir a sua realidade, diferenciando-nos dos outros animais. Uma segunda dimensão do trabalho é histórica e está ligada à produção e acúmulo de riquezas e à satisfação de necessidades. Segundo Gaudêncio Frigotto

o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 2009, p.72)

Trata-se, portanto, de explorar ambas as dimensões do trabalho, e não apenas preparar os/as estudantes para ingressar no mercado de trabalho.

Conceber a pesquisa como princípio pedagógico está ligada à aceleração na produção dos conhecimentos, que é característica do final do século XX e início do XXI. Esse aumento exponencial na produção científica tem, entre outras consequências, três que são importantes para a Educação: primeiro, a escola deixa de ser o único centro de difusão do conhecimento, dividindo esse espaço com as redes sociais que se tornaram viáveis graças às tecnologias de informação e comunicação, com os movimentos sociais e outras ações culturais. Segundo, viver nesse mundo requer a capacidade de aprendizado contínua ao longo da vida e isso não se limita ao uso dos sempre novos *gadgets* eletrônicos – uma aprendizagem que também é importante nos dias atuais. É preciso continuar a aprender ao longo da vida porque o

³ No momento em que escrevo essa tese, a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada por Medida Provisória publicada no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 2016 e ainda não votada pelo Congresso Nacional. Caso esta alteração seja aprovada, a Educação Física deixa de ser disciplina obrigatória do Ensino Médio, sendo restringida sua obrigatoriedade à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

conhecimento muda rapidamente e as sólidas certezas com que a Escola trabalhava há alguns anos já não tem mais tanta validade (SIBÍLIA, 2012,). Por fim, fazer uso da pesquisa enquanto princípio pedagógico do Ensino Médio significa tanto desenvolver a curiosidade em relação ao mundo quanto compreender os processos de produção dos conhecimentos para permitir a análise crítica deles.

A Educação em Direitos Humanos deve promover o conhecimento e a adoção de atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, através do desenvolvimento da capacidade de ação e de reflexão dos/as estudantes acerca das situações que vivenciam. Trata-se de fomentar

Processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2013, p. 165)

Por fim, todos esses princípios no trato com os conteúdos de cada disciplina devem ser seguidos sem desconsiderar a compreensão da complexa multicausalidade da crise ambiental atual e seus efeitos em termos de mudanças socioambientais globais. Isso significa considerar a sustentabilidade ambiental como uma meta universal, que deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, de forma contínua e permanente e sem constituir um componente curricular específico.

1.3 Das juventudes

A definição de juventude, bem como de suas correlatas infância e adolescência, é tão variada quanto forem as origens nos diferentes campos do saber. Para a Biologia, a adolescência terá início com as mudanças típicas da passagem de criança para adulto que envolvem, principalmente, a capacidade de se reproduzir. No ordenamento jurídico brasileiro, inicialmente definidas a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a infância se estende até os 12 anos e a adolescência (ou juventude, o texto da lei usa ambos como sinônimos) dos 12 aos 18. Desde 2013, com a instituição do Estatuto da Juventude através da Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013).

Mas isso nem sempre foi assim. Na Idade Média, a adolescência ou a juventude sequer existiam enquanto uma fase da vida independente da infância e, “passados os cinco ou sete

primeiros anos, a criança se fundia sem transição com os adultos”, (ARIEËS, 1981, p.186), uma vez que as idades da vida eram a infância e a vida adulta, e o que separava uma da outra era a saída, ainda que parcial, da condição de dependente.

Juarez Dayrell, professor da UFMG e fundador do Observatório da Juventude, prefere utilizar o termo condição juvenil: “do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação” (DAYRELL, 2007, p.1108). Assim, uma dupla dimensão se apresenta, pois condição juvenil se refere tanto ao modo como a sociedade atribui significado a este momento da vida quanto ao modo como essa condição é vivida a partir de diversos recortes referidos às diferenças sociais, como classe, gênero, etnia e outros (DAYRELL, 2007, p.1108). Condição juvenil também é o termo preferido por Alcimar Trancoso e Adélia Oliveira, que fizeram uma análise qualitativa sobre o conceito de juventude na produção acadêmica brasileira entre 2007 e 2011 (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2014)

Duas delimitações importantes acerca da utilização do termo jovem (jovens) ou juventudes nesta tese: primeiro, estarei sempre me referindo à condição juvenil na forma como foi definido no parágrafo anterior por Juarez Dayrell; segundo, estarei falando de uma juventude determinada, que é aquela que frequenta as aulas do Ensino Médio. De forma mais específica ainda, as juventudes que frequentam as escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do Meio-Oeste de Santa Catarina.

Sobre estes/as jovens e sua relação com a escola, eles/as parecem, acima de tudo, entediados/as. Ou aborrecidos/as, no entender de Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, cujos textos sobre juventudes, escola e família foram postumamente publicados no ano de 2011 com o título de *Pedagogia del Aburrido*. Mais do que brincar com uma das obras mais importantes de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, o aborrecido do título faz uma referência a um modo tipicamente contemporâneo de viver, o entretenimento (SIBÍLIA, 2012, p.81). E o entretenimento não é, exatamente, o ato pedagógico mais comum nas escolas⁴.

Por mais que nos pareça uma instituição que sempre existiu, a escola da forma como a conhecemos hoje tem uma história bastante curta, não superior a dois séculos. Constituiu-se a partir de vários dispositivos que se configuraram a partir do século XVI e tornou-se o espaço

⁴ A relação entre os adolescentes e a Escola transcende as relações de ensino-aprendizagem mediadas pelos conteúdos curriculares. Carla Beatriz Meinerz (2009), relata com sensibilidade e perspicácia uma outra maneira de viver a escola, a partir de seu estudo com os adolescentes que frequentam a escola, mas preferem usufruir mais dos outros espaços de sociabilidade do que o da sala de aula.

específico para a educação das crianças, entre outros, pela supressão de outras formas de educação e pela definição de um estatuto de infância (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Escola e infância (ou escola e juventudes) constituem-se mutuamente, uma se torna possível com a existência da outra. Essa escola, moderna, almejava produzir uma subjetividade juvenil concentrada, atenta e aplicada, capaz de operações cognitivas elaboradas como a memorização, a atenção e a consciência – é para isso que, dentro das paredes sólidas das instituições escolares, sempre se procurou domar o aparelho perceptivo através da supressão dos estímulos que pudessem prejudicar essas operações (SIBÍLIA, 2012, p.89).

No entanto, estímulo é o que mais está disponível aos/às jovens que vivem na era da internet, das redes sociais e dos diversos *gadgets* eletrônicos que estimulam a conexão, o compartilhamento de informações instantaneamente e o *zapping*. Zapear, palavra que se origina do verbo inglês *to zap*, já está dicionarizada no Aulete Digital⁵ e significa, originalmente, trocar incessantemente de canal utilizando o controle remoto. Zapear também pode significar a troca incessante de estímulos como acontece aos/às usuários/as de redes sociais ou jogadores/as de *games* eletrônicos, pois o efeito é semelhante: sucessão de imagens e textos curtos, ação frenética nas telas, eventos encadeados que impedem a reflexão que gera a consciência. As juventudes contemporâneas, sufocadas pelo excesso de informação, esgotam suas habilidades cognitivas na percepção, visualizando os estímulos e respondendo-os quase instantaneamente (SIBÍLIA, 2012, p.63-79), sem tempo para refletir sobre eles.

“Esta saturação da informação conspira seriamente contra a possibilidade de sentido”, diz Cristina Corea (2004, p. 53, tradução minha), e cita, como exemplo, duas formas de disponibilizar a informação: o manual escolar e o videogame. Nos manuais escolares, das cartilhas aos livros didáticos e apostilas do Ensino Médio, os estímulos são hierarquizados, filtrados, ordenados num esquema conceitual que permite a interpretação e a compreensão que produzem o conhecimento. Nos videogames, os estímulos são multiplicados até a saturação, apresentados de forma simultânea ou numa velocidade tal que é impossível refletir sobre eles. Quem joga não precisa interpretar os estímulos, principalmente porque não há tempo para tal operação: é preciso responder. Não há grandes problemas com uma resposta errada, pois é fácil reiniciar o jogo e tentar outras até acertar. (COREA, 2011, p.51).

Os múltiplos estímulos simultâneos e as constantes distrações do mundo contemporâneo alteraram a equação que dava primazia à consciência sobre a percepção e os saberes oriundos das experiências como jogar videogame, por exemplo, fundam-se numa

⁵ Disponível em <http://www.aulete.com.br/zapear>, acesso em 22 de novembro de 2016

eficácia operativa que não necessita da consciência e da reflexão. Não são, portanto, explicáveis ou transmissíveis – e é esse novo tipo de pensamento que entra em choque com o dispositivo escolar, que tem na explicação e na transmissão duas de suas operações primordiais. Ao invés do saber e do conhecimento da Escola tradicional, o discurso midiático contemporâneo funda-se na informação e na opinião (SIBÍLIA, 2012, p.115) – não é à toa que nas redes sociais proliferam insultos e manifestações discriminatórias justificadas com a expressão “mas é a minha opinião”.

Mesmo que essa visão pareça um tanto pessimista, talvez até demais, é importante ter em mente o alerta do professor americano Mark Prensky, criador dos termos “nativo digital” e “imigrante digital”: “os estudantes universitários de hoje dispensaram menos de 5.000 horas de suas vidas à leitura, mas mais de 10.000 jogando videogame e pelo menos 20.000 horas assistindo TV” (PRENSKY, 2001, p.1, tradução minha). Como essa estimativa é de 2001, anterior, portanto, à criação do facebook, dos *smartphonese* do WhatsApp, entre outros, a proporção de horas dedicadas à TV pode ter diminuído, mas não o tempo de conexão. E é a esses/as jovens, demasiadamente conectados/as, que a escola precisa ensinar.

1.4 O que é uma boa aula de Educação Física?

Antes de responder à questão inicial desta Introdução, “o que é uma boa aula de Educação Física gostaria de fazer uma breve retomada. Educação Física Escolar, no meu entender, é uma disciplina que (1) possui um corpo de conhecimentos que lhe é específico, um conjunto de saberes que foi culturalmente construído e que nenhuma outra disciplina do currículo escolar vai dar conta; (2) trata pedagogicamente este conhecimento, tornando-o possível de ser assimilado pelos/as estudantes; (3) “conversa” com outras disciplinas (Antropologia e Biologia, por exemplo) para dar conta de aprofundar os conhecimentos sobre as práticas corporais; (4) dá aos/às estudantes as condições para gerir, da forma mais autônoma possível, seu envolvimento com práticas corporais como forma de lazer e de cuidados com a saúde. Também é necessário dizer o que é uma aula de Educação Física e para isto vou citar a definição de Fernando González e Paulo Fensterseifer, que definem aula como uma prática guiada

- a) na presunção do professor sobre a impossibilidade do aluno adquirir de forma espontânea a aprendizagem e/ou desenvolvimento que pretende possibilitar; b) na convicção sobre a importância que

tais processos têm para os sujeitos no contexto da formação humana, e c) no convencimento de que a escola tem responsabilidade intransferível de possibilitar tais processos (aprendizagem e/ou desenvolvimento). (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER; 2006, p.6)

Assim, entendo que uma boa aula de Educação Física - uma aula que vai durar mais tempo do que o da permanência na quadra, no campo, na sala - é aquela que consegue envolver os/as estudantes nas práticas corporais e atribuir significados a estas práticas. O envolvimento é condição imprescindível para o saber corporal, qualquer que seja o nível de proficiência exigido, pois este saber específico somente é possível de ser apreendido pela experiência corporal (GONZALEZ; FRAGA, 2012, p. 52). Não é possível saber Voleibol (para praticar ou para conhecer) sem experimentar os desafios de interceptar um objeto em movimento com contatos breves e pré-determinados pela regra, nem é possível saber *Slackline* sem experimentar o desequilíbrio e as sensações de vertigem decorrentes da experimentação de caminhar sobre a fita. Compreender as representações sociais acerca destas práticas - como elas se inserem na cultura contemporânea, como evoluíram historicamente, quais as implicações orgânicas do envolvimento com elas - permite que os/as estudantes contextualizem e atribuam significados a seu envolvimento, aumentando as possibilidades de uma gestão autônoma de seu tempo disponível para o lazer ou cuidado com a saúde.

2 O QUE JÁ FOI DITO SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E OS/AS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO?

O Ensino Médio tem se mostrado uma fase crítica da Educação Física dentro da Educação Básica, como tem demonstrado alguns estudos que identificam uma desmotivação por parte dos/das estudantes nesse nível de ensino (BETTI; ZULIANI, 2002) ou até mesmo a evasão das aulas através das dispensas legais e outros artifícios. Diversas causas são apontadas para a falta de interesse discente: falta de conteúdos nas aulas (PAULA, SILVA; KOCIAN, 2011), falta de organização dos conteúdos e da turma (CAIXETA; CAMPOS, 2009); aulas “pouco motivantes, desinteressadas, repetitivas, desnecessárias, insuficientes e inadequadas no atendimento das exigências e necessidades atuais dos indivíduos que a praticam dentro da escola” (MOTA; MAGNO; MOLINA, 2007), falta de entendimento por parte dos professores a respeito das finalidades do EM e das características dos/das adolescentes que o cursam.

Paradoxalmente, o EM é o nível de ensino menos pesquisado pela Educação Física no Brasil. Na revisão de literatura de Dias e Correia (2013), que analisou 16 periódicos brasileiros da área da Educação Física classificados entre os extratos B1 e B5 do Qualis/CAPES, o total de artigos publicados entre 2005 e 2010 cuja temática principal foi o EM não chegou a 11% do total (31 das 287 publicações relacionadas à Educação Física Escolar). De acordo com os autores, embora o número reduzido de publicações possa estar ligado à duração do EM (3 anos, enquanto a Educação Infantil pode chegar a 5 anos e o Ensino Fundamental entre 8 e 9), a carência de estudos sobre este último ciclo da Educação Básica aponta para uma falta de investimento na produção de conhecimento acadêmico-científico com esta temática.

A partir desta dificuldade relatada por professores/as e estudantes em relação à Educação Física no EM – e considerando que a revisão de Dias e Correia (2013) cobre um período muito curto para mapear toda a produção científica brasileira acerca do tema (2005 a 2010), optei por empreender uma revisão que abarcasse um período maior e ampliei a busca sem definir um limite temporal.

Para esta revisão de literatura, optei por um *Scoping Review*, uma metodologia proposta por Arksey e O'Malley (2005), que definem este tipo de trabalho como um estudo que objetiva mapear rapidamente os conceitos-chave de uma dada área, bem como as

principais fontes e espécies de evidência disponíveis. O *Scoping Review* tanto pode ser parte de uma pesquisa quanto um estudo independente, e as razões para empreendê-lo podem ser (1) determinar a necessidade de efetivar uma revisão sistemática, (2) resumir e divulgar os resultados das pesquisas existentes, (3) identificar lacunas na literatura disponível ou ainda, como no caso do presente estudo, (4) examinar a extensão, o alcance e a natureza das produções existentes na área. O objetivo deste *Scoping Review*, portanto, foi mapear as produções acadêmicas existentes no campo da Educação Física relacionadas ao Ensino Médio, principalmente aquelas que retratam a participação (ou não) dos/das estudantes nas aulas.

De acordo com a metodologia proposta por Hilary Arksey e Lisa O'Malley (2005), um *Scoping Review* deve seguir cinco passos: a definição de uma questão de pesquisa, a identificação das produções relevantes, a seleção dos artigos, o mapeamento dos dados e a apresentação dos resultados. Descrevo cada uma delas a seguir.

2.1 Definição da questão de pesquisa

Definir uma questão de pesquisa para fazer um *Scoping Review* é certamente um dos passos mais importantes do trabalho. De nada adianta ter à disposição os melhores bancos de dados de artigos, teses e dissertações para fazer a pesquisa e formular uma pergunta que não possa ser respondida. Um dos erros mais comuns a ser evitado é quanto à amplitude de respostas que a pergunta pode gerar: uma pergunta ampla, genérica demais, pode resultar numa quantidade de textos tão grande que a leitura de todo o material será impossível; por outro lado, uma pergunta de pesquisa restritiva demais pode deixar de fora do resultado final trabalhos importantes para dar uma visão geral sobre o campo que se está pesquisando.

No caso desta revisão, o ajuste da questão de pesquisa teve dois momentos. Inicialmente, minha questão de pesquisa foi “O que a literatura acadêmico-científica da Educação Física brasileira produz a respeito das aulas de Educação Física do Ensino Médio?”, o que gerou 107 resultados. Num segundo momento, um pequeno ajuste na questão (“O que a literatura acadêmico-científica da Educação Física brasileira produz a respeito dos/das estudantes do Ensino Médio? ”) reduziu para 60 o número de artigos que respondiam à pergunta.

Esta primeira etapa da pesquisa, que resultou em 60 artigos, foi realizada em abril de 2014; posteriormente, foram feitas novas buscas em dezembro do mesmo ano e em agosto de 2016, com o objetivo de incluir artigos publicados neste intervalo. Essa busca resultou em mais dez artigos, que foram agregados ao material empírico desta revisão⁶.

2.2 Identificação das produções relevantes

Definida a questão de pesquisa, o segundo passo foi buscar em todos os locais possíveis os estudos que podem contribuir para respondê-la. Os “locais possíveis” incluem bancos de dados de artigos, dissertações ou teses, uma vez que todas essas formas de comunicação científica podem ser consultadas para um estudo com a metodologia *Scoping Review*. Minha opção foi pelos artigos em revistas indexadas no Qualis/CAPES por dois motivos: em primeiro lugar, um artigo é sempre um texto que passou, no mínimo, por duas avaliações, uma da banca e outra da comissão editorial ou corpo de pareceristas da revista em que foi publicado. Esse movimento de avaliação e reescrita, que está na base da produção científica de qualquer área do conhecimento, produz novas reflexões, apara arestas na escrita, contribui para aumentar a clareza e a objetividade dos textos. Em segundo lugar, mesmo que as produções sobre Educação Física no Ensino Médio sejam em menor número do que os demais níveis de ensino, a leitura de teses e dissertações é uma tarefa que demanda muito tempo, nem sempre disponível. Já os artigos, com um número muito menor de páginas, são capazes de dar uma visão geral de toda a pesquisa e, caso seja interessante, indicar a leitura do trabalho completo.

Feita a opção por artigos, o próximo passo foi definir quais publicações deveriam ser consultadas e a minha opção foi pelas revistas brasileiras indexadas no Qualis/CAPES nos extratos A e B: somente as revistas publicadas no Brasil porque entendo que as configurações disciplinares da Educação Física nas escolas brasileiras são bastante específicas e não faria sentido procurar outras realidades por demais distintas da nossa e somente revistas indexadas porque, nestas, os artigos são submetidos à avaliação antes de serem aceitos para publicação, como expus anteriormente.

A partir da definição destes critérios, a pesquisa propriamente dita foi empreendida com a elaboração de uma lista dos periódicos a serem consultados e, num segundo momento,

⁶Na verdade foram 11, porém optei por não incluir meu próprio artigo, publicado na Revista Didática Sistemática em 2015, por se tratar de uma revisão, também do tipo *scopingreview*, empreendida apenas na revista *Lecturas: Educación Física y Deportes*.

a pesquisa nos sites de todos eles. Assim como todos os demais passos da busca e seleção dos artigos, os achados foram catalogados em tabelas e estão disponíveis como Apêndices deste projeto; neste caso, o Apêndice AI - Publicações Consultadas e Resultados da Busca, lista todos os periódicos pesquisados.

A busca pelos artigos foi feita no site de cada revista e não nos portais de busca como Scielo ou Portal de Periódicos da CAPES, pois meu objetivo foi, além de buscar os textos que respondiam à questão de pesquisa, extrair outras informações como periodicidade de publicação e linha editorial.

Dividi as publicações em três categorias e a partir delas foram definidas as palavras utilizadas na busca: nas revistas das áreas de Educação Física e Saúde, o termo “Ensino Médio” foi utilizado para busca em todo o texto, não apenas no título ou palavras-chave; já nas revistas da área da Educação, os termos foram “Educação Física Ensino Médio”. Desta busca é que resultaram os 70 artigos, todos eles relatando alguma pesquisa desenvolvida sobre as aulas de Educação Física do Ensino Médio.

2.3 Seleção dos artigos que respondem à questão de pesquisa

Neste terceiro movimento do *Scoping Review*, fiz o ajuste já mencionado no item que trata da definição da questão de pesquisa, restringindo-a para reduzir o número total de artigos selecionados. Este momento consistiu na leitura dos resumos, considerando como critério de inclusão a menção aos/as estudantes do Ensino Médio em seus objetivos ou problemas de pesquisa. Desta forma, foram excluídos trabalhos que, apesar de analisarem a Educação Física no Ensino Médio, fizessem isso sob a ótica dos/as professores/as ou instituições, bem como pesquisas que tratassem de avaliação, seleção de conteúdos, prática pedagógica dos/as professores/as ou políticas públicas para este nível de ensino.

2.4 Mapeamento dos dados

Neste momento, os artigos selecionados foram lidos e os dados importantes foram extraídos dos textos. O Apêndice B - Mapeamento dos Dados consiste numa tabela em que algumas destas informações foram inseridas: autoria, ano de publicação, periódico, participantes do estudo, objetivo(s) do estudo, estratégias para coleta e/ou produção dos dados e principais achados do estudo.

Assim, a partir da leitura do material, foi possível fazer uma nova busca nos próprios textos selecionados para leitura, pois, a partir das referências bibliográficas dos artigos lidos, procurei novos textos que se enquadrassem nos critérios definidos para esta revisão, ou seja, artigos de revistas indexadas no Qualis/CAPES cuja temática estivesse relacionada aos/às estudantes do Ensino Médio e suas aulas de Educação Física. Não foi possível identificar outras produções por dois motivos: alguns textos não eram artigos, e sim comunicações em eventos ou trabalhos de conclusão de curso; já entre os artigos, muitos daqueles citados já estavam incluídos a partir da minha busca.

Este mapa permitiu a análise propriamente dita do material selecionado, que será descrita no próximo passo.

2.5 Resultados

A partir da leitura dos 70 artigos selecionados, foi possível separar os textos em dois grandes grupos, os quais passo a apresentar a seguir.

2.5.1 O grupo da aptidão física

O primeiro é o grupo dos trabalhos que envolvem, de alguma forma, uma preocupação com a aptidão física dos/as estudantes. São trabalhos que avaliam a composição corporal, nível de aptidão física ou nível de conhecimento sobre atividade física, como é possível perceber no quadro 1, que mostra a divisão em subgrupos nos quais os objetivos são semelhantes.

Quadro 1: Artigos sobre aptidão física

SUBGRUPOS	QUANTIDADE
1 ATIVIDADE FÍSICA E COMPOSIÇÃO CORPORAL	18
2 NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	14
3 AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE ATIVIDADE FÍSICA	3
4 ATIVIDADE FÍSICA E STRESS	3
5 ESTÁGIOS DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO EM RELAÇÃO À ATIVIDADE FÍSICA	3
6 NÍVEIS DE APTIDÃO FÍSICA RELACIONADOS À PRÁTICA DE UMA MODALIDADE	2
7 APTIDÃO FÍSICA	2
8 RISCO	1
9 ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DO SONO	1
TOTAL	47

Os estudos destes nove subgrupos, guardadas suas especificidades temáticas, compartilham duas características: na sua metodologia, uma forma de tratamento dispensada aos/às estudantes e, em suas fundamentações teóricas e conclusões, um entendimento de Educação Física Escolar diferente das diretrizes curriculares atuais.

Em primeiro lugar, estes trabalhos tratam os/as estudantes do Ensino Médio como uma população para seus estudos, sem levar em conta o contexto escolar e, principalmente, sem contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas dos/das professores/as de Educação Física que atuam neste nível de ensino. Como afirmam Antunes e colaboradores/as, “são estudos feitos na escola, mas pelo pesquisador e para suas necessidades” (ANTUNES et al., 2005, p.183), sem compromisso em qualificar a atuação docente. Utilizam protocolos de pesquisa pré-definidos e testes validados em outras pesquisas e, basicamente, replicam estudos em diferentes populações como, por exemplo, os estudos que aplicaram o teste IPAQ

(PIERINE et al., 2006; ORSANO et al., 2010; Ceschini; FIGUEIRA; JUNIOR, 2006; Ceschini et al., 2009; ARAÚJO et al., 2012) ou o EMCRAF (PELEGRINI et al., 2013; MACIEL, 2010).

Mesmo no subgrupo 3, dos estudos que buscaram avaliar o nível de conhecimento dos/das estudantes sobre atividade física, essa preocupação não está situada no contexto escolar, pois não considera as finalidades da Educação Física no Ensino Médio e nem as condições de infraestrutura e organização didática, pedagógica e funcional das escolas.

Exemplo desta falta de contextualização é o trabalho de Cardoso e colaboradores/as (CARDOSO et al., 2014), que conduziram um estudo de caráter quase-experimental numa escola da rede federal de ensino. Nesse experimento, foram ministradas 30 aulas cujos conteúdos incluíam a Ginástica enquanto um saber corporal e os saberes conceituais Resistência Muscular Localizada, Flexibilidade, Resistência Aeróbia, Nutrição, Política e Exercício Físico, Barreiras que impedem a manutenção de um estilo de vida ativo e Exercício físico e cultura. Uma das conclusões do estudo é de que é possível aprimorar a aptidão física dos/das estudantes nas aulas de Educação Física, preocupação essa que não mais aparece como finalidade desta disciplina nos documentos legais que definem seu pertencimento ao currículo escolar. De fato, a aptidão física já foi a principal preocupação da disciplina na escola depois da promulgação do Decreto-Lei 69.450, de 1º de novembro de 1971, porém esta função não mais é mais citada desde 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (FRAGA, 2014, p.2-5).

A falta de contextualização no ambiente escolar também pode ser percebida, principalmente, pela natureza da escola estudada. A maior parte das escolas públicas brasileiras não conta com uma infraestrutura como a desta instituição, com “uma sala de ginástica, uma quadra poliesportiva, dois campos de futebol ao ar livre e grande espaço disponível” (CARDOSO et al., 2014, p.149). Além disso, nesta instituição o número de aulas semanais (três aulas de 45 minutos cada) é superior ao número de aulas das escolas, uma vez que a maior parte delas organiza sua matriz curricular com apenas uma ou duas aulas semanais para a disciplina (DALLA COSTA, 2009).

Uma segunda característica é que os estudos deste grupo não levam em conta as normativas legais para a estruturação da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica. Desde as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Educação Física está incluída na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, portanto, seu conteúdo deve ser tratado como uma linguagem e a apropriação dela por parte dos/as estudantes é que deve ser o

objetivo deste componente curricular. Esta orientação corrobora a anterior, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que fazem menção a incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos da seguinte forma: “a simples elaboração de programas de condicionamento não garante a modificação do quadro atual nem o sucesso do novo posicionamento” (BRASIL, 2000, p.35). Aos jovens de hoje, com acesso a múltiplas fontes de informação, é preciso mais do que impor a exercitação acrítica; é necessário ofertar, além dos conhecimentos sobre a relação das diversas formas de exercitação do corpo com os cuidados de saúde, uma ampla gama de práticas corporais que torne possível a escolha daquelas que forem mais atraentes para incluir em suas rotinas como uma forma de lazer ou de cuidado com a própria saúde.

Sem uma fundamentação na literatura legal e pedagógica da Educação Física Escolar, as recomendações dos trabalhos neste grupo não fornecem subsídios claros para o trabalho do/a professor/a: para Silveira e Silva (2011), a escola deve disseminar o conhecimento sobre os fatores de risco, pois esta é uma forma de inibir comportamentos indesejáveis como o sedentarismo; Pierine et al. (2006) afirmam que as escolas devem “proporcionar programas de incentivo a prática de exercício físico e educação alimentar” (p.122), pois os/as adolescentes são sedentários, com excesso de adiposidade corporal e abdominal, possuem massa muscular abaixo da recomendada e com lanches inadequados na escola. Para Gonzaga et al. (2008), como o exercício físico só se mostrou relevante para o controle da composição corporal quando praticada por mais de duas horas diárias, é importante repensar a Educação Física no âmbito escolar, embora não especifiquem se esse repensar seria no sentido de aumentar o tempo destinado às aulas ou suprimir a disciplina do currículo escolar; Oliveira et al. (2012) dizem que a elevada proporção de adolescentes nas categorias de preparação, contemplação e pré-contemplação do teste EMCRAF evidencia a necessidade de intervenções

planejadas de acordo com as características regionais da população a ser atingida, uma vez que os aspectos locais que influenciam a prática de atividades físicas podem ser diferentes daqueles identificados para a população como um todo (OLIVEIRA et al. 2012, p.52)

O texto não faz nenhuma referência a quem deveria assumir a responsabilidade por estas intervenções, porém não parece estar se referindo às escolas ou ao trabalho dos/as professores/as de Educação Física. Outros trabalhos fazem considerações muito semelhantes, como Farias Júnior et al. (2012), Gehre et al. (2010), Araújo et al. (2012), Marani, Oliveira e Guedes (2007) e Magalhães Neto e França (2003).

2.5.2 O grupo do cotidiano escolar

Num segundo grupo, os trabalhos que tratam mais especificamente do cotidiano das aulas de Educação Física do Ensino Médio e procuram compreender os motivos pelos quais os/as estudantes se afastam ou se aproximam destas aulas. Foram divididos em 3 subgrupos, descritos no Quadro 2:

Quadro 2: Grupo dos artigos que tratam do cotidiano escolar

SUBGRUPOS	QUANTIDADE
9 MOTIVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E/OU EVASÃO NAS AULAS	17
10 CURRÍCULO E/OU CARACTERIZAÇÃO DAS AULAS	3
11 CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	2
12 CULTURAS JUVENIS E A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1
TOTAL	23

Um primeiro olhar para o subgrupo dos artigos que tem como objetivo investigar as motivações para a prática ou para evasão das aulas de Educação Física no Ensino Médio mostra um aumento de estudos desta natureza nos últimos anos. Entre os anos de 2000 (primeiro artigo) e 2012 (último artigo deste grupo), foram publicados 13 trabalhos, dos quais 9 foram na segunda metade deste período, o que indica um olhar mais atento da pesquisa em Educação Física para este tema. Destaco quatro pontos em comum entre os estudos deste subgrupo: um formato de aula que não atrai os/as jovens, a falta de percepção de um conteúdo para a disciplina, sugestões genéricas e sem fundamentação empírica e uma forma a meu ver equivocada de produzir os dados da pesquisa.

Com exceção de um artigo (OLIVEIRA et al., 2008), afirmando que os/as estudantes do Ensino Médio das escolas estaduais de São Vicente/SP gostam das aulas e que a maioria

praticaria mesmo que não fosse obrigatória, todos os demais trabalhos apontam para um desinteresse dos/as estudantes pela Educação Física. Um dos motivos apresentados é o formato de aula baseado no esporte (SAMPAIO et al., 2012; CHICATI, 2000; MARTINELLI et al., 2006), que não agrada os/as estudantes, que afirmam não gostar da repetição do conteúdo esporte em praticamente todas as aulas ao longo da Educação Básica. Na pesquisa realizada por Martinelli et al. (2006), com 15 alunas do Ensino Médio que alegavam não gostar das aulas de Educação Física, as principais queixas foram a exclusividade do esporte como conteúdo e aulas que não permitiam o desenvolvimento das habilidades para o esporte porque estavam centradas no jogo, sem exercícios que poderiam aumentar o nível de proficiência nas modalidades. Sem a possibilidade de incrementar suas habilidades, as meninas sentiam-se inferiorizadas durante os jogos e não se sentiam à vontade para participar das aulas. Chicati (2000) também aponta a hegemonia do esporte como causa para o desinteresse dos/das estudantes pela disciplina; embora a maior parte dos/das alunos/as aponte uma preferência pelo esporte, 65% dos participantes da pesquisa. Estes/as mesmos/as estudantes sugeriram outros elementos da Cultura Corporal para as aulas, como Ginástica, Jogos Recreativos e Dança. Pereira e Moreira (2005) ressaltam a presença do esporte enquanto conteúdo hegemônico e do jogo enquanto estratégia privilegiada de ensino: das 80 aulas observadas pelos/as pesquisadores/as, 70 estiveram voltadas para o esporte e 60 delas exclusivamente para jogar a modalidade escolhida; não houve aprofundamento da aprendizagem, o que os/as autores/as consideram determinante para a falta de autonomia dos/as estudantes durante os jogos, que apenas reproduzem gestos e orientações dos/as professores/as.

Outro ponto em comum apontado pelos estudos deste segundo subgrupo é que os/as estudantes têm dificuldade para reconhecer a Educação Física como uma disciplina que faz parte do currículo escolar (MOTA; MAGNO; MOLINA, 2007; CAIXETA; CAMPOS, 2009; PAULA; SILVA; KOCIAN, 2011). Marchini e Armbrust (2012) reportam as declarações dos/as estudantes de que não aprendem nada e, portanto, não veem sentido nas aulas, enquanto Dornelles et al. (2012) afirmam que os/as alunos/as querem aprender nas aulas e não gostam do “não fazer nada”. Essa falta de legitimação da disciplina pode ser atribuída, principalmente, à falta de clareza quanto aos conteúdos e também ao excesso de “aulas livres” ofertadas aos/às estudantes em todos os níveis da Educação Básica. De acordo com Paula, Silva e Kocian (2011), em sua pesquisa com 19 alunos/as do segundo ano do Ensino Médio de uma cidade de Minas Gerais, a existência de aulas livres (ou seja, aulas em que o/a professor/a deixa a turma livre para fazer qualquer atividade) é o segundo motivo que mais

afasta os/as estudantes das aulas da disciplina; o primeiro, falta de material adequado, não deixa de ser uma consequência dessa falta de legitimidade da disciplina no contexto escolar.

Não existe um consenso na comunidade acadêmica sobre qual deveria ser o conteúdo das aulas de Educação Física na Educação Básica, como é possível perceber inclusive pelos próprios artigos analisados neste trabalho. O esporte continua sendo hegemônico, porém os/as estudantes têm se interessado por outros elementos da Cultura Corporal, inclusive sugerindo outras modalidades que gostariam de conhecer ou praticar nas aulas, como Ginástica e Dança (CHICATI, 2000). Em que pese este interesse por práticas corporais que transcendem o esporte, a aula estruturada em função das atividades práticas continua a ser soberana. Em estudo realizado com 30 estudantes do Ensino Médio de Lajeado/RS, Isse (2011) relatou a expectativa de que os estudos sobre corpo fossem realizados em aulas de Biologia, Ciências ou em palestras com profissionais de saúde, mas não nas aulas de Educação Física. A aula de Educação Física ainda se apresenta como aquela em que o corpo é movimentado, porém não estudado; os diversos olhares acadêmicos sobre o corpo, tanto das ciências biológicas quanto das humanas e sociais, ainda não ganharam a necessária legitimidade entre os/as estudantes do ensino médio.

Uma terceira característica dos trabalhos deste segundo grupo é que eles apresentam diversas recomendações para as aulas de Educação Física do Ensino Médio, porém estas sugestões não são respaldadas pela empiria. Mesmo que sejam amparadas na experiência profissional dos/as autores/as - o que nem sempre está afirmado explicitamente, as recomendações exaradas nos artigos analisados carecem de fundamentação empírica. Como exemplo, Martinelli et al. (2006) dizem que os/as alunos/as deveriam poder escolher uma atividade e o/a professor/a discutiria os benefícios e a importância. Por mais que esta sugestão seja bem-intencionada, e reflita uma demanda discente, faltam informações sobre como esta proposta poderia ser colocada em prática: como dar conta da grande variedade de elementos da Cultura Corporal de Movimento se a definição dos conteúdos será sempre dos/as alunos/as? Será que a escolha não recairá apenas naquelas práticas mais conhecidas? Como apresentar novas práticas corporais que não são tradicionais e/ou reconhecidas como importantes pelo grupo?

Por fim, os estudos deste grupo compartilham, quase que na totalidade, a escolha pela aplicação de questionários para a produção dos dados junto aos/às estudantes, que foi a estratégia utilizada em 17 trabalhos. Foi assim nos trabalhos que pretendiam analisar a motivação dos alunos de uma escola particular de Campinas (BOZZA; FRANCO, 2007); e os motivos para a evasão das aulas (SAMPAIO et al., 2012). Os outros 4 utilizaram observação,

entrevista semiestruturada, diário de campo e diálogos (ISSE, 2011); observação, questionário e entrevista (PEREIRA; MOREIRA, 2005); grupo focal (DORNELLES et al., 2012) e observação e entrevista semiestruturada (SALVIVI; MYSKIW, 2009).

Sobre a opção pela utilização exclusiva de questionários com o objetivo de produzir dados em pesquisa, tenho uma objeção que coincide com o relato publicado na revista *Nursing Inquiry* em 2003, no qual a enfermeira canadense Janet Rankin relata uma experiência vivida por ela em decorrência da internação de sua tia, Hannah, para tratamento de uma lesão na cabeça provocada por uma queda da escada. Alguns dias depois da alta, Janet e Hannah receberam um e-mail do hospital com um questionário cujo objetivo era determinar o grau de satisfação da paciente com o atendimento recebido. O questionário utilizava uma escala de Likert para determinar o grau de concordância da entrevistada (concordo totalmente, concordo, não tenho certeza, discordo, discordo totalmente ou excelente, muito bom, bom e ruim) com cada questionamento. Esta é uma técnica bastante utilizada em pesquisas de opinião; no entanto, a metodologia apresenta algumas limitações, as quais Janet Rankin discute neste artigo. Por exemplo, uma das questões dizia respeito ao atendimento do corpo de enfermagem para auxiliar Hannah no momento de utilizar o banheiro; para a paciente, a resposta foi “excelente”, enquanto para Janet, devido à sua formação e experiência profissional, a resposta foi “ruim”. Na percepção de Hannah, ela contou com o auxílio dos/as enfermeiros/as cada vez que solicitou para deslocar-se até o banheiro; Janet, no entanto, percebeu o descuido destes/as mesmos/as enfermeiros/as quanto ao controle da quantidade de líquido ingerida pela sua tia e o volume expelido através da urina. Devido ao quadro da paciente, este controle deveria ter sido feito com mais cuidado e poderia inclusive ter evitado uma infecção na bexiga que Hannah enfrentou durante seu período de internação (RANKIN, 2003, p.58-60).

A narrativa acima não tem a pretensão de esgotar-se num mero relato de um episódio familiar. A internação de Hannah, sua avaliação dos serviços prestados pelo hospital e as divergências entre esta avaliação e a da sobrinha são o fio condutor do artigo; a divergência de opinião entre Janet e sua tia mostram a importância da escolha do desenho metodológico e dos instrumentos utilizados na construção dos dados, como forma de evitar, por parte do pesquisador, a produção de informações inconsistentes ou contraditórias com a realidade observada. O formato pré-determinado das questões impede, muitas vezes, a expressão das ideias, enquanto uma formulação equivocada pode induzir as respostas na direção que o investigador/a deseja. Ao questionar sobre o auxílio dos/as enfermeiros/as para ir ao banheiro quando solicitado pela paciente, o hospital - deliberadamente ou não - direciona para uma

percepção incompleta da situação, pois deixa de questionar, por exemplo, se houve controle da relação entre ingestão e eliminação de líquidos.

É neste sentido que direciono minha crítica aos trabalhos deste grupo: como produzir dados consistentes utilizando somente questionários, alguns deles pré-formatados, como o trabalho que tinha como objetivo verificar a percepção dos estudantes do Ensino Médio sobre as aulas de Educação Física (OLIVEIRA et al., 2008) e utilizou o Questionário Diagnóstico adaptado de Figueira Junior (2000). Será que a aplicação isolada destes questionários permite a expressão das ideias e pensamentos destes/as jovens?

No meu entender, pesquisar sobre as percepções a respeito das aulas de Educação Física (ou qualquer outro fenômeno) exige a construção de uma relação de confiança entre pesquisador/a e participantes do estudo, relação essa que somente a convivência por um período de tempo prolongado é capaz de propiciar.

Num trabalho anterior (CESARO, 2012), discuti a diferença entre ineditismo e originalidade na pesquisa científica, principalmente em sua vertente qualitativa. A originalidade não está ligada ao tema de pesquisa, aos problemas ou objetivos propostos pelo pesquisador/a, e sim à forma como ele/a vai definir suas escolhas metodológicas. Em outras palavras, o que torna um trabalho original é a abordagem que cada pesquisador/a vai construir para seu problema de pesquisa, principalmente a forma como vai produzir seus dados.

Assim, a justificativa para a realização de uma nova pesquisa com os/as estudantes do Ensino Médio acerca das suas motivações (ou desmotivações) e de seus interesses (ou desinteresse) pelas suas aulas de Educação Física reside numa abordagem original com o objetivo de produzir dados mais consistentes e, portanto, uma análise mais sofisticada do problema. Esse desenho metodológico da pesquisa será apresentado no próximo capítulo.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Não, na verdade os fatos não se assemelham aos peixes expostos na banca do comerciante. Assemelham-se aos peixes que nadam no oceano imenso e às vezes inacessíveis; o que o historiador apanhará depende em parte do acaso, mas sobretudo da região do oceano que tiver escolhido para sua pesca e da isca que se serve.

(CARR, 1978, p.24)

Por tudo que já foi dito anteriormente, esta pesquisa demandou uma abordagem qualitativa, pois um trabalho que pretendia compreender as razões que levam os/as estudantes do Ensino Médio a se afastarem das aulas práticas de Educação Física dificilmente poderia produzir informações de outra forma. Sobre esta importância dos métodos qualitativos nos estudos sobre a escola, destaco a posição de Marcílio de Souza Júnior, Marcelo Tavares de Melo e Maria Eliete Santiago, para quem, nesses estudos, “raramente o conhecimento pode ser obtido por pesquisas estritamente experimentais e análises estatísticas” (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p.46).

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais

[...] para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos (CHIZOTTI, 2003, p.221).

Partilhar de forma densa com os/as colaboradores/as do estudo somente é possível se existir uma relação que se estenda ao longo do tempo, e isso não acontece com a aplicação de questionários ou testes em uma ou duas visitas à escola. Para Janet Rankin (2002), a falta de interação com o pesquisador, típica das pesquisas tipo *survey*, dificulta uma manifestação próxima da experiência que os/as colaboradores/as efetivamente viveram.

Dentre as diversas formas de pesquisa qualitativa, minha opção recaiu na etnografia por acreditar que esse desenho metodológico permite um contato mais prolongado e um compartilhamento mais intenso das experiências vividas entre os participantes, porque o estudo etnográfico exige a interação entre o/a pesquisador/a e seus/suas colaboradores/as dentro do espaço que estes últimos convivem. Como dizem Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornélia Eckert,

A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta (ROCHA; ECKERT, 2008, p.2)

As etnografias tem sido uma presença constante nas pesquisas qualitativas desenvolvidas no campo da Educação Física no Brasil, embora os objetivos destes trabalhos tenham sido, geralmente, compreender os significados que as pessoas atribuem às práticas corporais às quais se filiam (GOELLNER et al, 2010). São bons exemplos os trabalhos defendidos no próprio Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, que estudaram uma equipe feminina de voleibol máster (PACHECO, 2012), uma academia de boxe (MARIANTE NETO, 2010) e os participantes de um circuito de futebol de várzea (MYSKIW, 2012). Também no PPGCMH, outros estudos etnográficos tiveram a escola como local de pesquisa: Fabiano Bossle (2008), voltou seu olhar para o trabalho docente coletivo dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de Porto Alegre; Lisandra Oliveira e Silva (2012) buscou compreender quais os sentidos atribuídos à Escola e à Educação Física pelo professorado desta disciplina e pelos estudantes de Ensino Fundamental também da rede municipal de Porto Alegre; Victor Julierme Santos da Conceição (2014), que teve como objetivo compreender a construção da identidade docente de professores de Educação Física em início de carreira. Compreender a não-prática e as motivações dos/das não-praticantes eu acredito que ainda não tenha sido tentado – pelo menos não localizei nenhum estudo com essa temática.

O primeiro problema a ser resolvido para empreender um estudo dessa natureza foi definir um grupo de colaboradores/as, tarefa que se revelou um pouco menos complexa nos exemplos anteriores, quando os grupos já estavam formados e as/os pesquisadoras/es somente precisaram negociar o acesso a eles. Quanto aos/às estudantes que se ausentam das aulas de Educação Física, não se pode dizer que eles compartilham algum interesse, pelo menos não como um grupo organizado. O campo, portanto, teve de ser construído e a forma como fiz esta construção será tratada no próximo tópico.

3.1 A construção do campo: procedimentos

Para realizar a pesquisa nas escolas da 7ª GERED, os procedimentos adotados foram: obtenção da autorização da Gerência Regional para visitar as escolas, conversar com as direções para franquear meu acesso às escolas, convidar os/as professores/as para participarem do estudo e, depois de iniciadas as observações, encontrar os/as estudantes que se dispusessem a colaborar com a pesquisa. Todas as autorizações e consentimentos dos/as colaboradores do estudo foram registrados em Termos de Consentimento ou de Assentimento e estão disponíveis no Apêndice C.

O primeiro passo foi uma visita à Gerente Regional de Educação, para explicar os objetivos e a metodologia da pesquisa. Esta conversa foi tranquila, principalmente porque a gerente, nesse primeiro contato, era uma professora de Educação Física que compartilhava comigo dúvidas e inquietações semelhantes. Este primeiro contato com a GERED e em seguida com as direções das escolas foi feito após a qualificação do projeto de pesquisa e antes da submissão do projeto ao Comitê de Ética em pesquisa da UFRGS. Todos os demais procedimentos, inclusive o primeiro contato com as professoras, foi feito após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP (parecer 1.763.622) e o termo de consentimento consta nos Anexos desta tese.

O segundo momento, depois de obtida a autorização da Gerência, foi a visita às escolas. Embora eu não tenha definido um roteiro, nem escolhido as escolas através de algum sorteio, existia um esboço a partir das falas de alguns/as professores/as durante as visitas que fiz nos anos de 2014 e 2015 para divulgação dos processos seletivos dos cursos oferecidos pela instituição em que trabalho. Minha intenção sempre foi fazer a pesquisa no maior número de escolas que o meu tempo permitisse. Como eu dispunha de três turnos semanais e existia uma distância considerável entre as escolas, optei por limitar em três o número de escolas participantes.

Como critério de inclusão, além da autorização da Direção e o aceite do/a professor/a, a existência de relatos da equipe diretiva, pedagógica ou dos/as professores/as de Educação Física de que o abandono discente nas aulas de Educação Física também era percebido na instituição. Essa informação foi obtida durante a conversa inicial com Direção e professores/as e foi o elemento mais importante para definir a participação ou não de cada escola. Como as quatro primeiras escolas visitadas foram incluídas na pesquisa, não foi necessário fazer contato com outras instituições.

Inicialmente, seriam quatro as escolas participantes, porém foi necessário diminuir para três e foram dois os motivos principais: primeiro, em todas as escolas houve um grande número de alterações no horário das turmas para ajustar a entrada de novos professores e, com

isso, a cada semana foi necessário reajustar os horários de observação. Por exemplo, em algumas semanas, duas turmas tiveram aula no mesmo horário, o que me obrigou a optar por uma delas. O segundo motivo foi o afastamento de uma das professoras para tratamento de saúde e a substituta dela não viu com bons olhos a presença de um observador nas suas aulas. Esse receio é compreensível por se tratar de uma professora bastante inexperiente, ainda estudante do quinto semestre do curso de Educação Física que teve sua primeira experiência como docente nesse momento. Como forma de garantir o anonimato das escolas e das professoras participantes da pesquisa, usarei pseudônimos quando me referir a elas e as escolas serão nomeadas, nessa tese, como Rainer, Maria e Rilke.

Definidos os locais da pesquisa, o terceiro passo foi a formação de um grupo de participantes. Este grupo foi constituído em dois momentos: primeiro, um convite para os/as docentes que tinham interesse em participar da pesquisa; posteriormente, com o andamento da observação e um contato mais próximo com os/as estudantes, foram convidados a participar todos e todas que demonstraram interesse. A observação teve início durante o segundo semestre de 2016, após o desenrolar dos trâmites do projeto pelo Comitê de Ética da UFRGS, e consistiu em duas aulas semanais de convívio com as professoras e os/as estudantes das turmas escolhidas. Este tempo de convivência serviu para propiciar uma interação de qualidade que permitiu a necessária cumplicidade entre o pesquisador e os/as demais participantes da pesquisa para evitar as armadilhas das respostas fáceis e pouco relevantes. Isso porque é preciso estar junto para compartilhar o tempo que flui, compreender a língua própria do grupo (também seus gestos, suas gírias) e “isto significa estar junto nas situações ordinárias vividas como possibilidade interpretativa dos ditos e não ditos que se constituem como parte fundamental das aprendizagens de seu *métier* [de etnógrafo]” (ROCHA; ECKERT, 2008, p.6).

Assim como as escolas, as professoras e os/ estudantes também receberam pseudônimos; as três professoras serão chamadas de Ana Cristina, Virgínia e Camille, nomes escolhidos por mim. Os/as estudantes que aceitaram conceder uma entrevista gravada escolheram seus próprios pseudônimos [Bianca, Arthur, Gabriela, Diego, Maria Eduarda, Fernanda, André, Rafaela, Zero Um, Morgana, Thalia, Tainá, Marques, Bruce Wayne e Ágatha) enquanto os demais foram nomeados por mim.

3.2 Produção dos dados

A construção dos dados foi feita através de dois instrumentos: a observação participante e as entrevistas. A observação participante não é propriamente um método, é mais um “estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p.34), ou seja, é uma forma de estar-junto, de estabelecer relações com os/as colaboradores/as e a partir dessa relação produzir as informações que são relevantes para a compreensão da dinâmica cultural que está sendo analisada e realizar as quatro tarefas que são importantes para a construção de um bom trabalho etnográfico. Estas tarefas envolvem quatro saberes: estar, ver, ouvir e escrever (GOELLNER et al., 2010). O saber estar é o estabelecimento dessa relação intersubjetiva que permite o acesso aos códigos, aos valores e aos significados do grupo estudado; saber ver e ouvir está relacionado às habilidades do pesquisador em perceber as ações e as falas e a partir delas acessar o universo cultural dos/das colaboradores/as; por fim, escrever um relatório que seja minucioso, preciso e capaz de representar, ainda que de forma imperfeita, o contexto cultural que o originou. Esse saber escrever é tão importante que Ana Luiza Rocha e Cornélia Eckert afirmam que “todo etnógrafo(a) é, por assim dizer, um(a) escriba” (2008, p.9)

Além da observação participante, as entrevistas etnográficas e semiestruturadas foram uma parte importante do trabalho de campo. De acordo com Uwe Flick, a entrevista etnográfica é muito mais uma conversa, por vezes informal, do que uma situação planejada e estruturada como, por exemplo, uma entrevista narrativa ou semiestruturada (FLICK, 2009, p.159). Já a entrevista estruturada difere das questões que são feitas aos/às colaboradores/as durante as “conversas cordiais” propiciadas pelos momentos de interação que a observação permite (FLICK, 2009, p.149). A entrevista no contexto da pesquisa etnográfica precisa ser flexível e contemplar as questões que o pesquisador não consegue esmiuçar apenas através da observação e isso pressupõe a elaboração de um roteiro ajustável, sem, no entanto, confundilo com um questionário. Apresento, nos anexos, dois modelos que utilizei para guiar as entrevistas com estudantes e professoras e, embora normalmente não tenham sido seguidos ao pé da letra, serviram como orientação e permitiram que eu não deixasse de questionar temas importantes que eu queria saber.

O método etnográfico se define pelas técnicas de entrevista e de observação participante complementares aos procedimentos importantes para o cientista adequar suas preocupações estritamente acadêmicas à trama interior da vida social que investiga. Uma das razões pela qual, na etnografia, a entrevista transcorre desde a elaboração da estrutura de um

roteiro de inquietações do/a pesquisador/a flexível o suficiente para aderir às situações subjetivas que estão presentes no encontro etnográfico.” (ROCHA; ECKERT, 2008, p.14)

Dois procedimentos foram utilizados para registrar os dados produzidos durante a minha estada no campo: um registro por escrito num diário de campo e a gravação de entrevistas com estudantes e professoras.

No diário de campo, registrei de forma mais minuciosa possível os acontecimentos que observei durante as aulas. No início, utilizei uma matriz de observação construída por mim, na qual eu registrava os horários das aulas e as atividades que estavam sendo realizadas, como no exemplo a seguir:

Quadro 3: exemplo de registro no diário de campo

3'	Estudantes chegam ao ginásio
4'	A professora chega, pega o caderno de chamada e começa a conversar com algumas meninas que estavam próximas a ela
5'30"	Começa a chamada
7'30"	Termina a chamada e vai até a sala de materiais buscar as bolas que serão utilizadas na aula de hoje
9'	Entrega as bolas para os grupos: Futsal, Vôlei, Tênis de Mesa, Basquete
11'	Começa o jogo de vôlei na quadra improvisada atrás da goleira; alguns meninos que estão na quadra grande, de Futsal, convidam outros que estão jogando Vôlei para se juntarem a eles
27'	As meninas começam a jogar Futsal
39'	Fim da aula, a professora dispensa a turma para voltarem à sala de aula

Depois de um certo tempo, essa forma de registro mostrou-se inadequada, principalmente porque as aulas seguiam, invariavelmente, esse mesmo padrão. Abandonei, portanto, essa forma de registro mais estruturada e passei a fazer algumas anotações de palavras-chave no caderno, para que depois, em casa, eu fizesse a redação das observações daquele dia. Em algumas situações, utilizei o gravador e narrei os eventos da aula, para posterior transcrição no diário de campo.

Outro cuidado que tive durante o trabalho de campo foi gravar o máximo possível de entrevistas, pois além da possibilidade de elaborar um roteiro prévio para facilitar a formulação de perguntas específicas, coisa que nem sempre é possível durante a observação, o fato de gravar as entrevistas permitiu uma transcrição fidedigna das falas dos/as

colaboradores/as, dependendo menos da minha memória para o registro. Outro aspecto importante do uso do gravador foi o que pude perceber durante a minha pesquisa para a minha dissertação, pois meu status junto ao grupo mudou quando passei a gravar as entrevistas, como se o fato de utilizar um aparelho para registrar as falas dos meus colaboradores atestasse minha condição de pesquisador e não um mero curioso que visitava a academia duas ou três vezes por semana (CESARO, 2012).

3.3 Análise dos dados

Para analisar os dados construídos através da observação e das entrevistas, tratei o diário de campo e as entrevistas como documentos e foram estes documentos que eu analisei e, mesmo que durante essa análise eu tenha recorrido às minhas memórias do campo em alguns momentos, procurei deter-me da forma mais fiel possível aos documentos. Existe, nesse esforço, uma tentativa de manter a objetividade e o rigor que a pesquisa qualitativa exige, mas existe principalmente uma intenção de distanciamento desse ambiente tão familiar que são as aulas de Educação Física para turmas do Ensino Médio.

Esse distanciamento foi necessário para produzir o tipo de olhar que eu queria construir sobre o meu objeto de estudo. Não um olhar ampliado, como se eu me valesse do uso de lentes de aumento, mas um olhar caleidoscópico, pois este instrumento “embora mude a forma, multiplique a cena ou o objeto observado, o caleidoscópio não os transforma em outra coisa, a alteração retém o que foi alterado; em um exemplo: o corpo continua corpo, mas o olhar sobre ele se modifica” (SANTOS, 1998, p.19), ou seja, o caleidoscópio desfamiliariza, provoca estranhamentos, produz outras formas de ver as aulas, outras maneiras de interpretar situações tão próximas as que eu vivo diariamente.

Como parte da constituição deste olhar caleidoscópico, procurei seguir um protocolo de análise mais estruturado, mesmo que a opção por este procedimento não seja o mais comum em estudos etnográficos ou inspirados pela etnografia. Essa opção leva em conta, principalmente, o fato de que não sou um cientista social por formação. Sou professor; estou, neste momento, pesquisador. Por mais que tenha lido, desde o mestrado, livros e artigos sobre a utilização do método etnográfico e também muitos trabalhos produzidos, no campo da Educação Física e da Educação utilizando esse referencial metodológico, escrever uma etnografia, no sentido mais estrito, não é tarefa das mais fáceis. Assim, os dados construídos a partir das observações e das entrevistas foram analisados de acordo com a Análise de

Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2006) e consistiu em três movimentos analíticos: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos, inferências e interpretação.

O primeiro movimento, a pré-análise, consiste numa leitura ampla, “flutuante”, de acordo com Bardin (2006), que objetiva a organização do material e a construção de um esquema preciso do desenvolvimento das etapas posteriores, com a escolha das falas e dos relatos mais significativos. Neste momento, reli o diário de campo das três escolas, as entrevistas com os/as alunos/as das turmas observadas e também com as professoras. Seguindo o “roteiro didático” proposto por Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p.35) a partir de Bardin (1988) e Minayo (1998), escolhi os trechos mais relevantes dos documentos seguindo as normas de validade: exaustividade, para incluir todos os componentes constitutivos do *corpus* de análise, sem deixar de fora qualquer um de seus elementos; homogeneidade, obedecendo a critérios rigorosos de pertencimento e sem incluir aqueles demasiado singulares; pertinência, buscando aqueles extratos que seriam capazes de responder à questão de pesquisa proposta para esta tese. Não foi necessário utilizar-me da representatividade, uma vez que o montante de dados não foi extenso demais.

O segundo movimento, exploração do material, envolve a construção de categorias e a descrição analítica, consistindo num estudo aprofundado do material empírico. Os textos foram desmembrados, com seus elementos isolados, para serem em seguidas reagrupados por categorias para análise posterior (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p.35). Essas categorias, em número de três, foram definidas, ainda genericamente, como: os entendimentos acerca das aulas de Educação Física anteriores à entrada no Ensino Médio; as características singulares dos/as estudantes; o formato das aulas.

Por fim, o tratamento dos resultados obtidos, as inferências e a interpretação, quando os dados serão interpretados, que foi o momento da análise reflexiva e crítica do material. Este foi o momento em que o conjunto de dados selecionados e tratados nos movimentos anteriores passou a ganhar sentido sob a forma de inferências a respeito do fenômeno estudado (BARDIN, 2006). Estas inferências serão apresentadas no capítulo seguinte.

3.4 Compromissos éticos

Uma pesquisa etnográfica sempre é uma apropriação da experiência do/a outro/a em benefício do/a pesquisador/a. Seja para satisfazer uma curiosidade pessoal, seja para cumprir

uma exigência para obtenção de um título – ou ambas – aquele/a que pesquisa vai se valer das vivências e do conhecimento do grupo pesquisado para transformá-lo em outra coisa: uma tese, um livro, um artigo. A questão que se coloca é: como fazer esta transformação da experiência alheia em texto de forma ética e responsável? (VÍCTORA, 2013, p.107).

O primeiro procedimento foi a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, uma exigência formal para todas as pesquisas que envolvem pessoas. A aprovação por um Comitê de Ética dá ao pesquisador mais segurança de que suas intenções de pesquisa são válidas, que seus objetivos são coerentes e que sua forma de abordar o grupo, inserir-se, convidar participantes, observar suas vivências e produzir um relatório final desta observação não trará riscos ou inconvenientes – pelo menos, não demasiadamente. Como diz Marcelo Skowronski, “os riscos em participar de uma entrevista não são maiores do que aqueles encontrados em situações similares, como desconforto ou constrangimento com alguma pergunta específica” (SKOWRONSKI, 2014, p.126), e ao pesquisador cabe garantir que a entrevista pode ser interrompida em qualquer momento e que a pergunta considerada inconveniente pelo/a participante pode ser excluída se ele/a solicitar.

Além dos riscos, existem alguns benefícios: em primeiro lugar, as professoras poderão ter a oportunidade de repensar suas práticas a partir da leitura da tese; em segundo lugar, um benefício possível foi a troca de conversas e de experiências que sempre aconteceu entre as professoras e eu. Mesmo trabalhando em instituições diferentes, com públicos diversos e condições de infraestrutura díspares, existem situações na atividade docente que são similares e eu também pude fornecer informações sobre as minhas vivências às colegas participantes do estudo.

O consentimento da Gerente Regional de Educação foi obtido através de Carta de Apresentação, contendo os objetivos e as estratégias de inserção no campo e de produção de dados; também foi solicitado à gerente a assinatura de um Termo de Consentimento, que continha a autorização para estabelecer o contato com as escolas.

Às escolas foi apresentado um Termo de Consentimento Institucional, que continha, da mesma forma que o termo apresentado à GERED, uma explicação detalhada sobre a pesquisa que eu pretendia fazer. Também foram explicitados meus compromissos, como respeitar o anonimato da Escola e dos/as professores/as a fim de preservar sua identidade. O anonimato institucional é importante porque as escolas são de porte médio ou pequeno, com poucos/as professores/as de Educação Física em cada uma e a identificação institucional certamente acarretaria na identificação dos/as colaboradores/as.

Às docentes, solicitei o consentimento para observar suas aulas, conversar com seus/suas alunos/as e também para entrevistá-las. As professoras não eram o foco do estudo, mas conhecer suas histórias de vida, suas concepções de Educação, de Educação Física e suas motivações (ou desmotivações) para o trabalho foi importante para compreender a dinâmica do grupo.

Há um ponto importante nessa minha relação com as docentes colaboradoras do estudo, um compromisso ético tão importante quanto os consentimentos que busquei para acompanhar as aulas: é preciso ser respeitoso e compreender as práticas de cada uma e, mesmo discordando delas, apresentar minha posição sem constranger, intimidar ou julgar as colegas professoras. Avaliar, estabelecer comparações, dialogar com os relatos discentes sobre as aulas e com a literatura, sem esquecer das trajetórias de vida daquelas que optaram por compartilhar comigo os tempos e os espaços de suas aulas.

Aos/às estudantes que optaram por partilhar comigo suas percepções acerca das aulas de Educação Física, solicitei o consentimento em dois momentos: inicialmente, a autorização dos/das pais/mães ou responsáveis legais para que seus/suas filhos/as participassem da pesquisa; posteriormente, o termo de assentimento, que expressava a concordância dos/as discentes com a participação neste estudo.

Finalizo esta exposição reafirmando meu compromisso de buscar o rigor em todos os momentos da pesquisa e isso somente será possível se eu não esconder o meu próprio lugar no estudo. Não há aqui uma pretensão de neutralidade científica, mas sim uma preocupação com a objetividade. É preciso, portanto, demarcar a minha posicionalidade, apresentar-me aos/às leitores/as e apresentar o lugar de onde eu falo (WACHS, 2013, p.75).

Sou professor de Educação Física há 17 anos, já trabalhei com turmas do Ensino Médio em diversos momentos da minha carreira; já encontrei desafios à minha competência docente, estudantes sem motivação para aprender os conteúdos da minha disciplina, turmas em que era difícil até mesmo conseguir um mínimo de organização para conduzir uma aula. Também já fui técnico de voleibol, tanto nas duas escolas onde trabalhei quanto em ambientes extraescolares e essa minha convivência com o campo esportivo também é importante na minha constituição como professor e pesquisador.

Seria possível esquecer esta minha trajetória no momento de observar as aulas? Certamente que não. Foi preciso empreender um esforço para não permitir que esta minha posicionalidade interferisse com o rigor que é preciso manter na observação e no registro. Em algumas situações, que serão descritas posteriormente na análise do diário de campo, percebo

- hoje, relendo, distante no tempo e no espaço - o quanto foi difícil para mim manter a objetividade e controlar a vontade de interferir nos eventos que eu presenciava.

Embora não exista algum protocolo definitivo a ser seguido, existem indicações de procedimentos como, por exemplo, permitir o acesso aos registros de todos os passos e descrever minuciosamente todas as decisões de pesquisa durante o trabalho de campo (FINLAY, 2002, 531-2), coisas que procurei fazer neste capítulo em que tratei das minhas escolhas metodológicas.

4 OS ESPAÇOS, OS TEMPOS E AS AULAS

Neste capítulo, faço uma descrição dos espaços físicos das escolas e dos tempos disponíveis para a disciplina Educação Física no currículo dessas escolas, pois entendo que as aulas não acontecem desconectadas das condições materiais que as suportam. Também a forma como as professoras – mas também os/as demais membros da comunidade escolar – entendem que seja essa disciplina, sua importância e os motivos que a levam a figurar no currículo escolar, seus conteúdos e a forma de estruturar uma aula.

A partir da descrição deste contexto, busco situar as muitas formas pelas quais os/as estudantes dessas escolas abandonam as aulas práticas da disciplina de Educação Física.

4.1 Os espaços

A capacidade de controlar o espaço é uma condição para o funcionamento do poder. A arquitetura, como forma de construção física da paisagem cultural é um dispositivo eficaz para tal fim. (ZARANKIN, 2001, p.3)

Como já foi dito no capítulo anterior, o local escolhido para a pesquisa foi a região de abrangência da 7ª GERED, com sede em Joaçaba. Esta Gerência Regional de Educação abrange 13 municípios do Meio-Oeste catarinense: Água Doce, Capinzal, Catanduvas, Erval Velho, Herval d'Oeste, Ibicaré, Jaborá, Joaçaba, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita. Nesta região, a Rede Estadual de ensino conta com 48 professores/as de Educação Física e atende, no Ensino Médio, 3.532 estudantes no Ensino Médio regular (não computados os dados da EJA), tanto nas escolas urbanas quanto rurais. O quadro na página seguinte foi montado a partir dos dados preliminares do Censo Escolar 2016:

Antes de iniciar a descrição das escolas, é importante frisar que existe uma preocupação ética, explícita inclusive nos compromissos assumidos por mim frente à Gerência Regional, às direções das escolas e às colegas participantes, de que tanto as instituições quanto as professoras não seriam identificadas. Assim, a descrição dos espaços será genérica, para dificultar a identificação. Dificultar sem impedir, pois, nesta microrregião do Meio-Oeste de Santa Catarina, formada por cidades não muito populosas, vale a máxima de que “todos se conhecem”. Professoras e direções certamente se reconhecerão e reconhecerão suas escolas nas descrições do diário de campo, nas transcrições

das entrevistas e nos comentários sobre as aulas, mas mesmo assim tentarei dificultar ao máximo a perda do anonimato.

Quadro 3: Dados do Censo Escolar 2016

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	ENSINO MÉDIO URBANO	ENSINO MÉDIO RURAL	TOTAL
ÁGUA DOCE	7.143	150	148	298
CAPINZAL	22.327	724	-	724
CATANDUVAS	10.503	295	-	295
ERVAL VELHO	4.472	125	-	125
HERVAL D' OESTE	22.324	677	-	677
IBICARÉ	3.290	86	-	86
JABORÁ	4.006	127	-	127
JOAÇABA	29.310	472	-	472
LACERDÓPOLIS	2.249	54	-	54
LUZERNA	5.703	244	-	244
OURO	7.381	124	-	124
TREZE TÍLIAS	7.392	128	-	128
VARGEM BONITA	4.635	123	55	178
TOTAIS	130.735	3.329	203	3.532

As três escolas possuem ginásio próprio para as aulas de Educação Física. Em duas delas existem arquibancadas; são pequenas em uma, poucos degraus em apenas um dos lados da quadra, mas são muito grandes, ocupando as duas laterais e os fundos da quadra da outra, com um palco na outra extremidade da quadra. Na escola cujo ginásio não conta com arquibancadas, existem duas quadras que podem ser utilizadas ao mesmo tempo.

Controlar o espaço é uma condição para o exercício do poder, diz a epígrafe do capítulo, e esse espaço destinado às aulas de Educação Física não é neutro nem inocente: o espaço retangular, as marcações multicoloridas para criar os espaços adequados à prática do Quarteto Fantástico em seu formato oficial, as arquibancadas, tudo isso remete a uma determinada opção curricular para a Educação Física. A arquitetura “conduz nossos passos,

constitui uma outra linguagem, guarda segredos, controvérsias e nos condiciona” (SOARES; ZARANKIN, 2004, p.24) e padroniza a educação dos corpos, impondo uma determinada categoria de práticas corporais como a única possibilidade para o espaço escolar, ou, ao menos, a única importante o suficiente para receber um espaço adequado à sua prática.

Peter Pál Pelbart escreveu uma Carta Aberta aos Secundaristas, um documento de apoio aos/às estudantes que ocuparam as escolas paulistas em 2015 como forma de resistência à tentativa do governo estadual de impor uma reorganização estrutural não discutida com a comunidade escolar. Nesta carta, o filósofo húngaro radicado em São Paulo cita a reforma do Parque da Água Branca e dá outro exemplo de como a arquitetura condiciona as práticas corporais as quais podemos aderir:

A esposa do ex-governador interino resolveu criar trilhas para idosos, brinquedos para crianças, pistas de corrida para desportistas, concreto para skatistas, ciclovias para os ciclistas. Enfim, transformou aquele Parque da Água Branca num lugar onde cada um, de antemão, já sabe o que deve fazer: correr, levar o cachorro passear, tomar sol, ver belas árvores, ao invés de deixar como estava antes, as galinhas soltas, pavões cruzando as trilhas, nenhuma ambiência de Disneylândia Tropical. (PELBART, 2016)

Essa organização arquitetônica voltada para o esporte não é uma característica específica da rede estadual da região e está presente também em outras instituições. Eduardo Marczwski da Silva, em sua tese de doutorado em que analisou a inserção da disciplina Educação Física no currículo dos Institutos Federais, descreveu os espaços e os materiais de quatro *campi* do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), como é possível ver no Quadro 4, abaixo.

Porto Alegre é o único *campus* em que não há um ginásio poliesportivo e isso se explica pela sua origem anterior à constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sendo a mais antiga escola profissionalizante do Rio Grande do Sul, porém oferecendo somente a formação profissional. O curso de Ensino Médio, integrado ao profissionalizante, somente passa a ser oferecido depois da adesão da antiga Escola Profissionalizante de Porto Alegre ao IFRS em 2008. Mesmo assim, a quantidade de instalações e materiais voltados à prática esportiva (destacados em negrito) é muito superior à de quaisquer outros materiais destinados a outras práticas corporais.

Quadro 4: Estrutura dos *campi* Bento Gonçalves, Porto Alegre, Sertão e Rio Grande do IFRS

Bento Gonçalves	Ginásio poliesportivo; quadra de areia para a prática de Futebol e Voleibol; sala de musculação/ginástica (equipamentos de musculação, esteiras, balança, colchonetes, etc.); vestiários; mesa de Ping Pong (com redes, raquetes e bolas); material para a prática de Frescobol (raquetes e bolas de borracha); material para a prática de Atletismo (colchões, dardos, pesos e etc.); bolas de Futebol, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol; coletes; uniformes; cones; cordas e arcos.
Porto Alegre	Sala de musculação/ginástica (equipamentos de musculação, esteiras, balança, colchonetes etc.); mesa de Ping Pong (com redes, raquetes e bolas); bolas de Futebol, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol; coletes e uniformes.
Rio Grande	Ginásio poliesportivo; sala de ginástica (colchonetes, halteres, <i>fitballs</i>); vestiários; mesa de Ping Pong (com redes, raquetes e bolas); raquetes e bolas de Tênis; bolas de Futebol, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol; coletes e uniformes; cones; cordas e arcos.
Sertão	Ginásio poliesportivo; campo de Futebol; pista de Atletismo; campo de grama para Futebol 7 ou 5; quadra poliesportiva; sala de musculação/ginástica (equipamentos de musculação, esteiras, balança, colchonetes etc.); vestiários; mesa de Ping Pong (com redes, raquetes e bolas); material para a prática de Frescobol (raquetes e bolas de borracha); material para a prática de Atletismo (colchões, dardos, pesos e etc.); bolas de Futebol, Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol; coletes e uniformes; cones; cordas e arcos.

Fonte: Adaptado de Silva (2014, p.85), grifos meus.

Além da configuração arquitetônica que o privilegia, o esporte foi a única manifestação da Cultura Corporal de Movimento que recebeu um projeto específico para seu desenvolvimento nas escolas da rede estadual. Trata-se no projeto Tênis Júnior nas Escolas, que foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação em 2005 e envolve a capacitação de professores/as e a doação de *kits* com materiais para a iniciação ao Tênis às escolas estaduais e é desenvolvido “nas aulas de Educação Física”. Este projeto é uma parceria entre a Secretaria, o Núcleo de Estudos em Tênis de Campo da Universidade Federal de Santa Catarina/NETEC e a Empresa Guarany Indústria e Comércio.

É interessante notar como o esporte “cola” na atuação das professoras de Educação Física e não apenas nas suas aulas. As quatro escolas participam dos jogos escolares, que, em Santa Catarina, proliferam numa sucessão de siglas que, a princípio, mais confundem do que ajudam: OLIEJHO (Olimpíada Escolar de Joaçaba, Herval d’Oeste e Luzerna), JESC (Jogos Escolares de Santa Catarina), JESCÃO (Jogos Escolares de Santa Catarina para maiores de 15

anos), OLESC (Olimpíada Escolar de Santa Catarina), Joguinhos. Além, é claro, dos Jogos Internos das próprias escolas, que, em duas delas, assumem o caráter de um dos eventos mais importantes do ano letivo:

Também fala sobre os Jogos Interclasse, que é, pelo que eu percebi, o grande evento anual da Escola. As turmas começam a se preparar com meses de antecedência, treinando as equipes de Futsal e comprando uniformes. Nesses jogos há cobrança de uma taxa de inscrição, que serve, entre outros, para aquisição de material esportivo para as aulas de EFI. (Diário de Classe, Virginia, Aula 2). Já em outra escola, na primeira das aulas que eu observei, a professora lamenta a composição da turma:

Cheguei à escola um pouco antes do horário e fui para o ginásio, assistir a aula que estava terminando e conversar com a professora; ela compara esta turma que está tendo aula, um terceiro ano, com a seguinte, a que ela escolheu para que eu fizesse a observação; nesta turma de terceiro ano há um equilíbrio no número de meninos e meninas, o que não acontece na outra, que tem muito mais meninos do que meninas. Segundo a professora, ela sempre solicita à secretaria que homogeneize as turmas, pois isso facilita a participação nos jogos interclasse. “O esporte socializa”, diz, e é importante que todas as turmas montem equipes para os Interclasse. (Diário de Campo, Ana Cristina, Aula 1)

Aqui é possível perceber como a professora Ana Cristina tem uma compreensão peculiar acerca das aulas, não como um espaço e tempo de aprendizagens, senão de preparação das turmas para a competição interna da Escola. Esta forma de encarar o trabalho pedagógico fica evidente na forma como ela conduz suas aulas, que será descrita logo a seguir.

Camille não atribui tanta importância aos Jogos Interclasse, que são realizados uma vez por ano na escola; em 2016, foram no mês de julho. Mesmo fazendo parte do calendário escolar, esses jogos não assumem o caráter de principal evento do ano, que é ocupado, nesta escola, por outras atividades. No entanto, em várias das aulas observadas, entre uma atividade e outra que ela propunha para a turma, preparava fichas de inscrição, confeccionava cartazes para o mural específico dos jogos ou redigia bilhetes para entregar aos/às alunos/as que participariam dos jogos nos dias seguintes.

Essa estreita vinculação escolar entre Educação Física e esporte não é privilégio das escolas da região. A partir de sua pesquisa em escolas da Zona Leste de São Paulo, Adalberto dos Santos Souza dá outro exemplo dessa relação: “Durante as conversas que tive com os professores, eles apontaram como sendo uma das metas de suas aulas a colaboração para a

descoberta de novos talentos esportivos. Conforme seus relatos, quando identificam algum aluno com habilidade esportiva superior aos outros, eles têm a função de encaminhar para um clube” (SOUZA, 2008, p.33). Para Valter Bracht, nas décadas de 70 e 80, o Decreto 69.450/1971 definia o desenvolvimento da aptidão física como o objetivo da Educação Física Escolar e foi o esporte a forma de atividade física que se tornou hegemônica na busca de cumprir esse objetivo; a Educação Física foi integrada ao sistema esportivo brasileiro e uma de suas funções era identificar novos talentos que pudessem ser lapidados para representar o país em competições internacionais (BRACHT, 2010, p.1). Trata-se de uma relação naturalizada essa que conecta o/a professor/a de Educação Física com todas as facetas do mundo esportivo, relação que provavelmente esteve presente na formação inicial das participantes deste estudo, mas certamente, com muito mais força, em seu período escolar.

Arquitetura escolar, imposição da mantenedora, tradição da escola: todos esses fatores apontam para a esportivização não apenas das aulas, mas de toda a atuação das professoras na escola. Especificamente no que diz respeito às aulas, esta ênfase no esporte e principalmente no esporte de rendimento como referência principal, praticamente única, atua como um dos elementos que limitam a participação discente na Educação Física.

4.2 Tempo da aula

RECEITA DE AMBROSIA

"Professora, como você prepara suas aulas?"

(Ou terá sido: "Como você ama?")

1° ATO: O Ensaio

imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar;

penso no prato do dia: o que quero compartilhar?

projeto o requinte do ritual da última ceia;

busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas dispensas da memória;

elejo o que se ajusta ao tempo e fôrmas que não tenho;

tempero: o agora de depois;

preparo: misturo-sinto-palavreiro-experimento-penso-saboreio-entrego-me:

fogo forte, fervura, fogo brando, vigília.

2° ATO: O Ritual

convido: senta-se à mesa comigo?

o prazer é todo meu; o aperitivo, sinfonia de cristais, a toalha, cenário de linho, a entrada,

dança de olhos-farfarhar de pernas, o prato principal, pantomima de línguas-sussurro de talheres, a sobremesa, entremeio de aromas, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.

3º ATO: A Solidão

repouso: foi bom, meu bem?;

enfim!

fecho portas, recolho destroços, giro botões, apago luzes;

re-me-moro, re-te-moro? re-projeto, te revejo?

"E vocês, como saciam a fome?"

(Maria do Rosário Mortatti Magnani)

Pergunto: Come-se ambrosia todos os dias?

Já adianto que este questionamento não tem a ver com regulações dos apetites, preocupações com calorias ingeridas e suas consequências sobre as silhuetas; tampouco com níveis de colesterol, taxas de glicemia, acúmulo de gordura abdominal e o implícito convite ao sofá (leia-se: sedentarismo) que uma bela porção de ambrosia sugere; da mesma forma, não questiono a falta de variação do cardápio: os olímpicos fizeram-se deuses tomando a ambrosia como único alimento.

O que eu questiono, incisivamente, insistentemente, repetidamente - como será possível perceber nas descrições do diário de campo ao longo do texto - é a falta de tempo para a preparação da iguaria. Na cozinha quase romântica da professora Maria do Rosário, essa onde não devem entrar microondas e panelas de pressão, temperos prontos e bolos pré-preparados, o tempo escoar lentamente a favor do cozimento prolongado que faz desprender dos ingredientes os sabores mais sutis. Já nas escolas observadas, o tempo urge; não caminha: corre. As aulas se sucedem sem o tempo sequer de tomar água, quanto mais de deleitar-se com uma iguaria fina como a ambrosia, um leite que não se limita ao momento de saborear, mas que começa na preparação, com os cheiros que impregnam a cozinha e a antecipação do prazer que os felizardos convidados desfrutarão. Nessas escolas, os doces têm sabores mais corriqueiros e preparações menos requintadas:

Cheguei cedo à escola para a aula das 7h30 e logo na chegada a professora me avisou que o horário havia sido alterado e ela não conseguira me avisar: a aula que eu observaria começaria apenas às 9h. Optei por permanecer no ginásio, assistindo as duas aulas anteriores e conversando com a professora:

- 7h30: a primeira turma, 9º ano, já está esperando na porta do ginásio; a professora abre, alguns/as estudantes vão aos vestiários

para trocar de roupa, outros esperam já na quadra. Ela vai até a sala pegar o material, volta, organiza um circuito para o aquecimento. Termina o aquecimento, começa o jogo, a professora guarda o material. (...)

- 8h10: a professora avisa que a aula está terminando, quem precisa trocar de roupa dirige-se aos vestiários e os/as demais retornam para a sala; a professora pega o material para o circuito de aquecimento, dispõe na quadra.
- 8h16: os/as primeiros/as alunos/as da turma da segunda aula começam a chegar ao ginásio; a professora dirige o aquecimento, começam os jogos, ela guarda o material. (...)
- 8h55: novamente, os/as estudantes são liberados/as para trocar de roupa; a professora pega o material para o circuito de aquecimento, dispõe na quadra.
- 9h02: a turma cujas aulas eu observo começa a chegar ao ginásio; a professora dirige o aquecimento, começam os jogos, ela guarda o material. (Diário de Campo, Aula 9)

Conversei com a professora durante as aulas sobre a constante retirada dos materiais da sala e a devolução deles tão logo o aquecimento acabava e ela confirmou o que eu já imaginava: sem fazer isso, a aula viraria uma bagunça devido à quantidade de bolas e outros materiais disponíveis aos/às estudantes. Ainda na mesma escola:

Minha observação começa durante a aula anterior e isso me faz pensar na estrutura do horário e das aulas: como proporcionar práticas contextualizadas se não há TEMPO para elas? As aulas duram 45 minutos; os/as estudantes precisam sair da sala, vir até o ginásio, trocar de roupa, aquecer: Restam 20 minutos, em média, para uma atividade orientada pela professora. (Diário de Campo, Aula 11)

Essa é uma forma de organização do horário normatizada pela Secretaria de Estado da Educação através da Instrução Normativa 002/1999, em seu item 11, quando a pasta ainda respondia pela Educação e pelo Desporto:

As aulas de Educação Física deverão ser ministradas em dias alternados, respeitando os casos em que as Unidades Escolares não disponham de tempo e espaço físico para tal, permitindo-se, então, dois dias consecutivos e um alternado, não sendo permitida a concentração de atividades em um só dia. (SANTA CATARINA, 1999)

Aqui é possível encontrar resquícios do Decreto 69.450, de 1º de novembro de 1971, cujo artigo 5º diz:

Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades. (BRASIL, 1971)

Mesmo que este Decreto não esteja mais em vigor, a força de suas determinações ainda permanece, como é possível perceber na Resolução citada acima. O Decreto 69.450/71 regulamentava a legislação educacional da época, entre elas a LDB vigente, a 5692/71, no que dizia respeito à Educação Física Escolar e reafirmava um caráter instrumental, um “fazer prático não significativo de uma reflexão teórica” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.65) que tinha a aptidão física como referência fundamental para o planejamento, o controle e a avaliação desta, então, atividade escolar regular - e não disciplina. Nesse contexto, para o desenvolvimento da aptidão física, faz-se necessário controlar a intensidade dos exercícios e também do repouso, condição imprescindível para o alcance deste objetivo.

Essa preocupação com a aptidão física para despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (BRASIL, 1971), como forma de “zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho” (CASTELLANI FILHO, 1988, p.66) ganha novos contornos nessas primeiras décadas do século XXI. Assume, agora, um papel de protagonista no combate ao sedentarismo, uma preocupação frequentemente presente nas falas da professora Ana Cristina:

Hoje em dia os adolescentes ficam só no computador e no celular, não fazem mais atividade física. Antigamente a gente caminhava, jogava. Hoje tudo é de carro, de ônibus. Logo vão ter problemas de colesterol, diabetes. E tem uns que nem na aula de Educação Física querem fazer alguma coisa, ficam sentadas no banco. (Diário de campo, Aula 15)

O sedentarismo nem sempre foi motivo de tantas preocupações como nas últimas décadas e estas preocupações são bastante diferentes daquelas com a aptidão física. Bagrichevsky *et al.* (2010) definem sedentarismo como “metáfora pós-moderna empregada

para designar indolência, preguiça e uma inaceitável falta de cuidado consigo próprio” (p. 1700). Esse “pecado contemporâneo” (BAGRICHEVSKY *et al.*, 2010, p.1702) precisa ser exorcizado para garantir o bom funcionamento orgânico e isso se dá através da prática de atividades físicas: se o sedentarismo é doença, a atividade física é remédio que todos/as precisam tomar, mesmo que o considerem amargo (FERREIRA; CASTIEL; CARDOSO, 2012, p.842)

A fala da Ana Cristina encontra respaldo em boa parte da produção científica do campo da Educação Física. Pierine et al (2006) encontraram alta prevalência de sedentarismo, excesso de adiposidade corporal e abdominal, massa muscular abaixo do recomendado e inadequação do lanche escolar; sugerem, como obrigação da escola, “proporcionar programas de incentivo à prática de exercício físico e educação alimentar” (PIERINE et al., 2006, p.122). Outro trabalho, cujo objetivo foi verificar a prevalência do sedentarismo durante o recreio, afirma que isso é um problema porque se reflete no cotidiano dos jovens e cita estudos estrangeiros que relacionam baixos níveis de atividade física com baixo desempenho acadêmico e dores nas costas; por fim, defende que as aulas de Educação Física poderiam servir para aumentar o nível de atividade física dos alunos (SILVA; SILVA; PETROSKI, 2010. P; 258-60). Outra pesquisa em que ecoa a defesa do papel da Educação Física como principal arma de combate ao sedentarismo juvenil é a de Silveira e Silva (2011), que teve como objetivo avaliar o conhecimento dos estudantes do Ensino Médio sobre atividade física e sua associação com fatores socioeconômicos, demográficos, comportamentais, nutricionais e de saúde. Os autores apontam que 90% dos/as estudantes dizem ser saudáveis, embora 63,9% deles/as sejam insuficientemente ativos e concluem que programas de educação para a saúde devem ser desenvolvidos na tentativa de minimizar o sedentarismo e suas morbidades associadas (SILVEIRA; SILVA, 2011, p.459-65).

Um pressuposto deste estudo é o de que “ao se elevar o nível de conhecimento da população sobre fatores de risco que predispõe a doenças crônicas, as pessoas tendem a modificar seus comportamentos” (SILVEIRA, SILVA, 2011, p.456-7); os autores, inclusive, citam outros estudos que corroboram essa afirmação. No entanto, outros trabalhos apontam que não é exatamente o conhecimento sobre fatores de risco ou de prevenção que aumentam o envolvimento das pessoas com práticas corporais ou outros cuidados com a saúde. Um exemplo é dado por Fernando González, que mostra como a posição socioeconômica afeta a disponibilidade de recursos para o envolvimento em práticas corporais e que a chance de alguém praticar algum exercício físico ou esporte diminui conforme as posições mais baixas na classificação social (GONZALEZ, 2015, p.152). Na mesma direção, Dora Chor,

coordenadora do Estudo Longitudinal da Saúde do Adulto (ELSA/Brasil), aponta que tanto o envolvimento em práticas corporais quanto o consumo de alimentos mais saudáveis estão positivamente relacionados à percepção dos indivíduos de que a vizinhança tem boas condições para a prática de atividades físicas ou de que é possível comprar frutas e verduras próximo à residência (CHOR, 2013). Um terceiro exemplo é apresentado por Miguel Ataíde Pinto da Costa, em sua tese de doutorado defendida na Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca:

A percepção das condições do contexto de vizinhança influencia a prática de AF [atividade física]. Morar em um local que oferece boas condições para a prática de AF pode influenciar os indivíduos a adotarem essa atividade de forma regular. Também foi evidenciada que a percepção de segurança na vizinhança pode influenciar os níveis de AF praticados (COSTA, 2015, p. 52)

Organizadas não mais para aprimorar a aptidão física, mas ainda de acordo com a legislação que assim definia o objetivo da Educação Física Escolar, as aulas se sucedem, as professoras não têm intervalo entre uma e outra e acabam por utilizar os minutos finais de uma aula para preparar o ambiente para a próxima. Não se trata de um problema exclusivo dos/as professores/as de Educação Física, já que todos/as os/as docentes destas escolas trabalham num regime semelhante de aulas em série, sair de uma turma para entrar em outra. Na Maria, essa situação é um pouco mais tranquila porque são os estudantes que trocam de salas, já que a escola está organizada em salas-ambiente para cada disciplina e, assim, cada docente ganha alguns minutos enquanto uma turma sai e a outra chega para fazer a troca de materiais ou preparação do local para a atividade planejada para o dia.

Não exclusivo, porém potencializado pelas especificidades das aulas práticas de Educação Física, o uso do tempo é deveras prejudicado. Por mais que as professoras não precisem se deslocar de uma sala para outra, já que esperam no ginásio o início da próxima aula, os/as estudantes trocam de roupa, os materiais precisam ser realocados; mesmo que o objetivo não seja aprimorar a aptidão física ou que a aula proponha atividades de alta intensidade ou alto impacto, um aquecimento se faz necessário - e lá se vão mais alguns minutos. Claro que o aquecimento também é conteúdo - afinal, ser autônomo/a em relação às práticas corporais como forma de uso do tempo disponível para o lazer ou para os cuidados com a saúde exige saber a importância de aquecer antes de envolver-se em tais práticas - mas depois de algum tempo ele torna-se repetitivo: mais rotina. Essa rotinização da aula, essa produção em série de aulas curtas que resultam em pouco tempo para propor práticas mais

efetivas de aprendizagem, poderia ser minimizada com a adoção das aulas geminadas, nas quais o tempo gasto com essas preparações (vestimentas, ambiente, aquecimento) é reduzido à metade.

Ainda sobre o uso do tempo e da sucessão de aulas como um dificultador da prática pedagógica, é importante destacar a quantidade de aulas que cada professora assume, sempre mais de 30 para um regime de trabalho de 40 horas semanais. Mais de 30 aulas semanais da forma como descrevi anteriormente, rápidas, curtas, com pouco tempo disponível para propor atividades diferenciadas e aprendizagens significativas. Além disso, existem os aumentos de carga horária que cada professor/a pode solicitar:

- Só que eu tenho, eu pego as 40, eu pego 37 aulas. 33 de EFI e mais 4 de Artes. Então eu tenho 37 aulas dadas, hoje. Eu tenho uma aula, que é essa que nós estamos conversando, pra planejamento e avaliação. Essa e mais duas na sexta-feira, de tarde. (Virginia, entrevista)

A opção pelo aumento no número de horas, assumindo mais aulas de Educação Física ou de outra disciplina da mesma área, não é uma obrigação imposta pela GERED ou pela Escola, pois se trata de uma escolha de cada docente. No entanto, é uma prática comum na rede estadual e muitos/as professores/as optam por este aumento de carga horária como forma de melhorar o salário. Esta pode se apresentar como uma solução prática, já que a Secretaria de Educação resolve os problemas pontuais de falta de professores/as sem contratar novos/as profissionais e os/as docentes encontram uma possibilidade de aumentar seus ganhos, porém esse aumento de carga horária compromete o tempo disponível para as atividades sem interação com os/as alunos/as, principalmente o planejamento de aulas e de avaliações.

4.3 As professoras

Não quero falar aqui das características pessoais das três professoras participantes da pesquisa; claro, estou consciente de que suas histórias de vida, suas trajetórias profissionais e o momento da carreira que cada uma vive são determinantes para suas práticas pedagógicas, mas o objetivo deste trabalho não é analisar a forma como cada professora elabora, executa e avalia suas aulas. Assim, farei uma descrição das aulas apenas para contextualizar os espaços e os tempos em que as aulas aconteceram com a intenção de fornecer um pano de fundo para as atitudes e as falas dos/as estudantes a respeito destas aulas.

Também quero ressaltar, mais uma vez, que toda interpretação é incompleta e imprecisa. Observei aulas, interagi com estudantes, conversei e entrevistei professoras e alunos/as, redigi um diário de campo com as memórias do que eu vi e ouvi, reconstruí

textualmente uma vivência da forma mais fiel que eu fui capaz de fazer, mas mesmo assim é apenas a minha interpretação. Outros/as observadores/as poderiam descrever e analisar de diferentes formas essas mesmas situações; talvez as próprias professoras não se reconheçam nas suas falas e na descrição de suas aulas. A elas, só posso pedir que compreendam as limitações da minha interpretação.

4.3.1 Ana Cristina

Ana Cristina trabalha na rede estadual há 24 anos e está prestes a se aposentar. Demonstra um certo cansaço, vive mais a expectativa da aposentadoria do que o momento presente e essa transição tem se mostrado como um desinvestimento amargo. O desinvestimento amargo é caracterizado por ressentimentos acumulados ao longo da carreira causados, entre outros, pelo descaso e pelo abandono governamental em relação à Educação (PORATH et al, 2011, p.209-222).

Ana Cristina pode ser considerada pessimista em relação às suas aulas; acredita que os/as alunos/as sabem pouco e não consegue visualizar possibilidades para que eles/as aprendam mais. Suas aulas não têm muita variação; ao longo das 20 aulas observadas, somente em duas diversificou as atividades com a proposta de um jogo de Caçador. Nas demais, sempre jogos de Vôlei e Futsal e alguns/as alunos/as optando por jogar Tênis de Mesa, Vôlei em duplas na arquibancada ou arremessar a bola de Basquete na cesta. Nenhuma instrução foi passada, nenhuma cobrança foi feita em relação às regras das modalidades ou da forma como os movimentos foram executados, nenhuma atividade foi proposta para alterar o jogo ou mesmo para inserir um jogo novo ou mesmo um exercício, um jogo ou qualquer coisa que se parecesse com um aquecimento. Apenas uma repetição quase infinita da mesma rotina:

Esta é a vigésima aula que eu observo e pela primeira vez no ano houve uma mudança: a porta da escola estava fechada e eu precisei tocar uma campainha para chamar uma das técnicas administrativas que trabalham na secretaria. Já as aulas, essas continuam iguais: começa com a chamada, que a maioria dos/as estudantes nem sequer escuta, pois estão conversando entre eles, depois uma negociação sobre o uso dos espaços (se a quadra maior será utilizada para Futsal ou Vôlei) e os jogos começam. Os/as alunos/as que não querem participar destas duas modalidades buscam materiais na sala da professora e jogam Tênis de Mesa ou Basquete. (Diário de campo, Aula 20)

Nas suas aulas o que conta é a participação e este é o principal, senão único, critério de avaliação. Durante uma dessas aulas, Ana Cristina mostra-se preocupada com o número de estudantes que optaram por jogar Tênis de Mesa, 13 nesse dia:

Estou preocupada com esses alunos que só querem jogar Tênis de Mesa. Eles não participam mais da aula. Não sei como vai ficar a avaliação deles. Porque eu acho que tem que ser menor, eles não se esforçam. Esses aqui (faz um gesto indicando as quadras de Futsal e Vôlei) participam a aula toda, se esforçam. Esse pessoal que fica parado eu não sei como vai ser. (Diário de campo, Aula 13)

Apesar da preocupação que ela manifesta, não faz nenhuma ação no sentido de mudar o comportamento para que estes/as estudantes participem das atividades que considera mais importantes na sua aula e, assim, abre mão de sua função como professora ao não estabelecer uma posição diferenciada para docente e discentes. Ana Cristina gerencia o ambiente e as pessoas, que são, de uma certa forma, também gerentes de si próprios, uma vez que qualquer aprendizagem nas práticas que existem nesse espaço depende única e exclusivamente de cada um.

4.3.2 Virgínia

Virgínia é professora de Educação Física há 16 anos e há quatro atua na mesma escola. Suas aulas têm mais variação do que as aulas da Ana Cristina, mesmo que essas aulas sejam sempre negociadas; existe um acordo com as turmas de que uma das aulas da semana é de responsabilidade dela e ela vai determinar o conteúdo, enquanto a outra aula será de escolha da turma. Nessa “escolha da turma” está implícito que a aula consistirá num jogo de Futsal.

Nas aulas da Virgínia, em parte devido à estratégia de negociar os conteúdos, mas muito pela forma como ela trata os/as alunos/as, praticamente não existem problemas disciplinares, sendo a única exceção os/as estudantes que não querem participar das aulas. O tratamento que ela dispensa aos/às estudantes é carinhoso; sempre chama todos/as pelo nome, frequentemente faz perguntas sobre questões familiares ou sobre fatos acontecidos fora da aula de Educação Física, demonstrando interesse pela vida dos/as estudantes. No entanto, impõe alguns limites em sua aula que devem ser respeitados: cobra o uso do uniforme e dá uma bronca sutil num estudante que falta muitas aulas; também cobra, ainda que num tom de brincadeira, o bom desempenho nas demais disciplinas. Esse interesse que ela dispensa aos/às estudantes costuma ser retribuído com respeito e afeto. Numa das aulas em que ela propôs um

jogo de Handebol, Júlio disse que não queria jogar, que havia sido feriado no dia do Futsal e que, naquele dia, o conteúdo da aula deveria ser escolhido pela turma. Senta no banco e cruza os braços, como a dizer que ficaria imóvel durante a aula, já que não era a aula que ele queria. Virginia deixa-o quieto, separa as equipes, distribui os coletes, começa o jogo e só depois disso é que ela senta ao lado dele. Não consegui ouvir a conversa, pois estava sentado do outro lado da quadra, conversando com as meninas do grupo que estava jogando Uno, mas no primeiro revezamento que aconteceu na equipe o Júlio entrou no jogo e participou até o final (Diário, DATA).

A avaliação da disciplina é somente pela participação nas aulas práticas. Virgínia usa um caderno para anotar os nomes dos/as estudantes que não participam das atividades e, ao finalizar o bimestre, atribui notas menores a estes/as do que aos/às demais, que participam das atividades que acontecem na quadra principal ou jogam Tênis de Mesa.

4.3.3 Camille

A professora Camille também já está se aproximando da aposentadoria, porém sua transição parece muito mais tranquila do que a da Ana Cristina. Demonstra mais motivação para conduzir as atividades práticas; em muitas aulas propõe uma atividade de aquecimento, em outras participa dos jogos para completar as equipes e também interfere frequentemente no jogo, interrompendo para fazer demonstrações da técnica mais adequada para cada fundamento. Camille raramente senta ou fica parada observando a aula; ela circula por todos os espaços em que a aula acontece, faz a chamada, anota quem está sem uniforme ou não participou da aula prática, prepara inscrições das equipes da escola para os jogos escolares, auxilia nos ensaios de outras atividades promovidas pela escola. Não é raro encontrá-la varrendo e organizando o ginásio, já que ele é utilizado por outras instituições à noite e nos finais de semana e frequentemente não é limpo depois do uso.

Camille também negocia as práticas com os/as alunos/as da turma, tentando fazer com que eles saiam da Dupla Dinâmica Futsal/Vôlei, já que, aqui no Meio-Oeste de Santa Catarina, o Quarteto Fantástico (ou Quadrado Mágico) da Educação Física não conta com dois de seus integrantes, o Handebol e o Basquete. Embora nem sempre tenha sucesso, as tentativas de concretizar essa variação de atividades são mais constantes aqui do que nas outras aulas observadas. Ela fundamenta seu plano de curso, que é feito anualmente, na

Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e num encontro de professores promovido pela Secretaria de Educação para discutir os planos de estudos das escolas da rede.

Embora suas aulas tenham como conteúdo predominante o esporte, a grande diferença das aulas da Camille são as suas tentativas de incluir outros elementos da cultura corporal e as interferências que ela faz durante os jogos. Embora eu não tenha assistido nenhuma atividade de ginástica ou dança - e é importante destacar que, nessa escola, devido às constantes mudanças de horário, eu assisti menos aulas do que nas demais - em diversas aulas a atividade inicial, que também servia como aquecimento, foi um jogo ou mesmo exercícios com a bola. Ela também interfere mais enquanto os/as alunos/as estão jogando, fazendo correções técnicas e táticas principalmente nos jogos de Vôlei e de Basquete.

A avaliação é composta por uma prova teórica que envolve os conteúdos abordados nas aulas teóricas que acontecem uma vez por bimestre e pela participação nas atividades práticas. Camille exige que os/as estudantes estejam usando roupa adequada para a prática de atividades físicas e não permite a participação para quem estiver usando calças jeans, sapatos ou sandálias. Nessa aula, o/a estudante não recebe falta, porém não é avaliado pela participação.

Mesmo com as especificidades de cada uma, as aulas das 3 professoras guardam elementos em comum que tornam possível uma síntese do que eu observei durante minha inserção no campo. Nas 3 escolas o Ensino Médio tem 2 aulas de Educação Física por semana, com duração de 45 minutos cada e separadas em dias diferentes; estas aulas têm como conteúdo predominante duas modalidades esportivas, o Vôlei e o Futsal, e a estratégia de ensino empregada é o jogo formal; o principal critério de avaliação dos/as estudantes é a participação nesse jogo e não há distinção, ao menos para fins de avaliação, entre os desempenhos individuais. Outra característica das aulas nessas 3 escolas é uma negociação dos conteúdos entre as professoras e os/as estudantes.

4.4 “Os professores do Fundamental não ensinam nada”

“Eu estudava em colégio particular onde tinha dois professores de Educação Física, uma mulher e um homem. A mulher era responsável pela aula das meninas e o homem pelos meninos. [...] Chegavam na aula, faziam a chamada e falavam assim: “meninas vão pro salão, a gente vai ter vôlei e meninos vão pra quadra que a gente vai

*fazer futsal”. Não mesclavam os dois gêneros.
[Pausa] Não sei se é certo falar dois gêneros?
É sim, pode falar.*

E aí os professores falavam que as meninas teriam vôlei, só que eles saíam, iam pra sala dos professores e não davam a devida atenção, não faziam correções de movimentos. Dos meninos eu não sei como era, mas acho que era parecido, pelo que eu lembro o professor não ficava na aula também. Então era mais ou menos assim, façam o que vocês quiserem. ”(Ágatha, entrevista)

“Os professores do Ensino Fundamental não ensinam nada, os alunos chegam aqui sem saber nada de Educação Física. ” (Ana Cristina, diário de campo, aula 1)

Ágatha tem 16 anos e estuda há dois numa escola pública, experiência nova na vida dela que fez a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em escolas particulares. Sua fala a respeito das aulas do Ensino Fundamental relembra que todos/as os/as estudantes que chegam ao Ensino Médio carregam sua própria bagagem em Educação Física, suas experiências bem ou malsucedidas com as aulas práticas e, talvez ainda mais importante, um conhecimento prático, empírico, do que é uma aula desta disciplina. As vivências anteriores criam expectativas de um certo tipo de aula e essas expectativas podem impactar positiva ou negativamente a aula que o/a professor/a do Ensino Médio vai ministrar.

Já a fala da Ana Cristina faz uma referência ao baixo nível de habilidade na execução dos fundamentos do Vôlei. Para ela, os/as estudantes deveriam chegar ao Ensino Médio com mais conhecimentos, com mais habilidades motoras para participar dos jogos; o conhecimento que ela reclama é ligado unicamente ao saber-fazer e possui uma relação estreita com o tipo de aulas que ela propõe para suas turmas. Ana Cristina atua como uma gerente do espaço e do tempo, que devem ser utilizados pelos/as alunos/as da melhor forma com o mínimo de interferência da professora e essa falta de saber corporal, esse baixo nível técnico na execução dos fundamentos do jogo, dificulta o andamento das aulas da forma como ela entende que deveriam ser no Ensino Médio.

A partir da observação das aulas e das conversas com os/as estudantes, é preciso enfatizar que existem motivos concretos para a reclamação da Ana Cristina, que poderia ser também da Virginia ou da Camille, pois os/as alunos/as de todas as turmas observadas apresentam um baixo nível de habilidade na modalidade Voleibol. Também é possível reforçar a fala da Ágatha a partir dos relatos das experiências nas aulas de Educação Física

que os/as alunos/as relataram em entrevistas e conversas durante as aulas observadas. Thalia e Tainá falam sobre a sua experiência com aulas desta disciplina ao longo da escolarização:

(THALIA) Então, lá, a gente, até o primário, sempre foi muito dinâmico, sabe, muito bom de fazer EFI.

- O primário que você fala é até o quinto ano?

(THALIA) Isso, primário do primeiro ao quinto. Todo tipo de atividades, a gente fazia, participava, estava sempre enturmado, mas a gente percebeu que a partir do sexto, sétimo, daí mudou tudo, porque parece que os professores não tinham muita vontade de dar aula pra gente. Então eles davam aulas separadas pra nós e o que foi fazendo a gente se acostumar a fazer ou não fazer o que quisesse.

(TAINÁ) Não tinha atividades para fazer, um Caçador, um Rouba Bolas, alguma coisa assim. Sempre foi Futebol, Vôlei. Sei lá, antes de jogar basquete, procurar saber. A gente sempre fazia coisas diferentes, pegava uma bola, começava a jogar diferente, pra gente fazer uma coisa diferente, pra gente gostar, ficar bem.

- Thalia mas também Tainá se quiser complementar. Como exatamente era essa aula separada? Você falou que os professores/as, depois do primário, davam aulas separadas.

(THALIA) Assim, eles não davam uma determinada atividade. Porque nós, a gente gosta muito de se envolver com os alunos da nossa... os colegas, né? Então ficava ... Até a professora mesmo falava: “7 tipos de atividades diferentes”, cada um fazia uma coisa.

(TAINÁ) É como se fosse uma aula quase sempre livre, só tinha aquilo pra fazer, a gente procurava fazer uma coisa diferente. Sei lá, pegar uma bola, jogar de uma forma diferente ou fazer alguma coisa assim.

(THALIA) Só que, pra nós, seria melhor se fosse tudo mais junto, sabe? (TAINÁ) Aulas mais determinadas, dinâmicas.

- Certo. Aulas parecidas com as que vocês tinham do primeiro ao quinto ano?

[Ambas rindo] (TAINÁ) Isso. (Entrevista, Rainer)

A ruptura entre gostar de participar das atividades práticas e deixar de gostar dessas mesmas atividades, que a literatura tem situado na transição entre Ensino Fundamental e Médio, parece acontecer um pouco antes. Para Thalia e Tainá, mas também para o Bruce Wayne, Bianca, André, Gabriela, Zero Um, Fernanda, Diego e para a Marques, as boas aulas de Educação Física foram aquelas até o quinto ano. Todos/as relatam uma maior diretividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma atuação do/a professor/a conduzindo a aula, orientando, ensinando jogos e brincadeiras:

- E nessa antiga escola, o que tu mais gostava?

- Ah, o professor pegava firme, aqui eles deixam solto. Lá o professor pegava, se não fazia ele mandava fazer os negócios, ajudar ele, bem legal [rindo]. (Entrevista, André)

- E como eram essas aulas lá na outra escola?

- Era no pátio da escola... a escola era pequena, daí tinha um pátio bem grande, daí ali a gente fazia Futsal e outras brincadeiras. Eu gostava de... [pausa] uma brincadeira chamada Chicote Queimado. E Caçador, eu jogava muito Caçador. (Entrevista, Bruce Wayne)

A cobrança que o professor fazia, uma participação que o André relata como sendo imposta, mas uma imposição que lhe era agradável; a existência de atividades diferentes das habituais, jogos dos quais Bruce Wayne recorda inclusive o nome; o trabalho com outras práticas corporais e não apenas o esporte, como é dito pela Maria Eduarda; três características que os/as estudantes apontam como sendo as principais marcas de uma boa aula e que os/as faziam gostar da disciplina. Já nos anos finais, há uma mudança na postura dos/as professores/as, uma diminuição na cobrança quanto à participação, mas fundamentalmente uma opção pela prática sistemática, rotinizada, do esporte:

[...] Quando eu era mais nova, eu participava. Tinha mais brincadeiras, tinha mais atividades, não era só a Educação Física focada no Futsal ou no Vôlei. (Morgana, entrevista)

As aulas eram bem limitadas. Maioria das aulas era jogar bola ou Vôlei e ficar jogando com aquelas petequinhas lá.

Badminton? - É. Só... tipo... não tinha outra coisa, só isso. (Diego, entrevista)

Além da que os/as estudantes falam sobre a ênfase no esporte, chama a atenção o que esses/as mesmos/as estudantes calam: não há relato de aprendizagem ou de alguma atividade com o objetivo de ensinar algum conteúdo. Só o que se fala sobre as aulas que antecederam o Ensino Médio é que se jogava, e muito, Vôlei e Futsal, tanto que é difícil para todos/as os/as entrevistados/as falarem sobre alguma coisa que tenham aprendido nas aulas. Após a pergunta “O que você aprendeu nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental? ”, invariavelmente seguia-se um silêncio; depois de um tempo para pensar, alguns/as estudantes falaram das aulas dos anos iniciais, outros/as disseram que suas aulas eram boas, mas sem conseguir dizer o que tinham aprendido nelas:

Eu não lembro muito bem, mas os professores passavam algumas atividades além do Futsal. Era passado Cobra Cega, se não me engano, quando eu estava mais no prézinho... era passado Futsal, Vôlei. (Zero Um, entrevista)

Ela [a professora do Ensino Fundamental] ensinou os conteúdos... que ela passou... assim, por exemplo... é... uma coisa que ela [Ana Cristina] não passou ainda... por exemplo... hã... o basquete... uma coisa assim que ela ainda não passou pra gente. (Rafaela, entrevista)

Um ponto interessante nessa fala da Rafaela é que ela e a Ana Cristina não tinham um bom relacionamento durante as aulas; Rafaela é uma menina bastante independente, um pouco mais velha que a maioria dos colegas e que não se sente intimidada para discordar ou mesmo discutir com os/as professores/as. O relacionamento entre elas não era dos melhores e, neste momento da entrevista, Rafaela comparava as aulas do Ensino Fundamental com as do Ensino Médio e foi perceptível a tentativa dela de menosprezar as aulas da Ana Cristina; mesmo assim, não conseguiu discorrer sobre conteúdos que tenha aprendido a não ser o Basquete.

Ofélia é uma das meninas que estuda na escola Maria e que optou por não gravar entrevista, assim como a Cidinha e a Elizabeth, suas parceiras do jogo de Uno. Mesmo assim, elas sempre aceitavam conversar comigo sem o microfone e numa dessas conversas ela falou um pouco sobre as aulas do Ensino Fundamental; disse que não gostava porque nunca aprendia nada e que preferia usar esse tempo da aula para estudar e aprender coisas interessantes (Diário de Campo, Maria, Aula 17).

Algumas referências são elogiosas às aulas do Ensino Fundamental, mas nem essas conseguem instituir uma relação entre boas aulas e conteúdos aprendidos, mesmo que parcialmente. As boas referências são restritas à alta variabilidade e à atuação dos/as professores/as, como pode ser percebido na fala anterior do André, quando ele cita a autoridade do professor para obrigar os/as alunos/as a participarem das aulas como uma coisa divertida. A variação nos conteúdos também aparece em outras falas:

Ah, eu gostava. [...] Normalmente, era mais coisas, bem variadas e tal, eu gostava das aulas dela [da professora do Ensino Fundamental] (Marques, entrevista)

Ele passava um monte de atividades. (André, entrevista)

Nossa, muito diferente [as aulas da antiga escola, onde cursou o Ensino Fundamental]. Cada dia: “ah, vamos correr em volta da quadra”; “hoje vamos fazer uma gincana”. Ela pegava aqueles cones, a gente corria, “ah, hoje vamos fazer Handebol”, a gente fazia. A gente fazia Basquete e [ela] ensinava um pouquinho de cada um. (Maria Eduarda, entrevista)

A gente sempre ia fazendo atividades diferentes todos os dias. Às vezes a gente fazia algum tipo... tipos de gincana... por exemplo,

com algum material diferente e times, tudo mais. (Gabriela, entrevista)

Aulas bem variadas, atividades diferentes todos os dias, gincanas: mesmo assim, nada de aprendizado. Nenhum dos/as estudantes conseguiu lembrar de algo que tenha efetivamente aprendido nas aulas de Educação Física. A variação de conteúdos pode ser vista como uma estratégia docente com o objetivo de manter a motivação dos/as estudantes, mas não colabora para a compreensão da Educação Física como uma disciplina com conteúdos próprios. Nenhuma menção às aulas ou conteúdos teóricos, a não ser um aluno que citou a aprendizagem das regras dos esportes (Arthur, entrevista); nenhuma citação de conteúdo aprendido, somente referências a práticas; tampouco foram citados exercícios - mesmo quando indaguei especificamente sobre eles - ou jogos adaptados para desenvolver habilidades específicas de alguma modalidade. Também não há menção alguma a qualquer tipo de progressão nos conteúdos; o jogo sempre é o jogo formal, representado pelas regras oficiais da modalidade inclusive no que diz respeito às dimensões da quadra, peso e tamanho da bola e número de jogadores.

Em síntese, o que os/as estudantes conhecem de Educação Física quando chegam ao Ensino Médio é uma aula, divertida, centrada na prática do esporte e sem um compromisso objetivo com a aprendizagem e o que esperam é, que além disso, seja diversificada nas atividades propostas.

4.5 “Não é que eu não goste, eu só acho estranho”

Não é todo dia que eu tenho vontade de acordar às 6 da manhã, vir pra escola e 8 horas da manhã tá pulando lá. 8 horas da manhã eu nem acordei ainda. (Fernanda, entrevista)

Escola e padaria são os únicos locais de trabalho que abrem antes das 7 da manhã. (Frase ouvida na sala dos professores da Rainer enquanto eu esperava o início da aula)

O que leva os/as estudantes a se afastarem das aulas práticas no Ensino Médio? As respostas são muitas e vão das preferências pessoais às decisões curriculares da Escola e dos/as professores/as. Também é possível incluir nesse rol algumas dificuldades pessoais relacionadas ao envolvimento em práticas corporais diversas.

Começamos por esta última. Candice é uma estudante do primeiro ano e sua história chegou até mim somente porque a mãe dela procurou a escola para relatar as dificuldades da filha com as aulas de Educação Física. Candice tem pânico de bolas; não apenas um medo de levar alguma bolada ou algo do gênero, o que ela sente é um pânico que a impede de assistir jogos de qualquer modalidade no ginásio. A ideia de estar num ambiente em que uma bola pode vir em sua direção é assustadora demais, tanto que ela faz tratamento psicológico há dois anos.

Diego, estudante do terceiro ano, tem uma má formação no esterno e nas cartilagens costais conhecida como Peito Escavado ou Peito de Sapateiro. Devido a essa condição, já fez diversas cirurgias para colocação e retirada de uma barra de ferro que serve para expandir sua caixa torácica e impedir que o afundamento do esterno prejudique os pulmões e o coração; essa barra será retirada em alguns meses, mas, enquanto isso, dificulta sua participação nas aulas:

- Como essa barra impacta a tua vida? Ela te traz limitações?

- [...] Eu fico com medo de encostar, porque qualquer coisinha que encosta aqui embaixo [aponta o local] quando eu fecho os braços, quando eu deito de lado, não é uma posição confortável. E na Educação Física eu tenho medo de jogar, de levar uma bolada, alguma coisa assim.

- Por isso tu só joga vôlei?

- É. Também.

- Não tem o mesmo tipo de contato que teria se tu fosses jogar Futsal ou Basquete.

- É. Porque, por exemplo, o cara vai tirar a bola [faz o gesto de disputa de bola usando o ombro] e pode machucar. (Diego, entrevista)

Por mais que o Diego goste das aulas, existe uma limitação física que o impede de se envolver numa parte das práticas corporais possíveis de serem tematizadas numa aula de Educação Física, como os esportes coletivos, as lutas e a maior parte dos jogos motores. Embora seja viável fazer um planejamento que minimize a importância destes conteúdos e não crie dificuldades para um/a estudante com limitações físicas, como é o caso do Diego, é praticamente impossível excluir essas atividades ao longo de 80 aulas anuais. Existem vários meninos e uma menina, na turma do Diego, que treinam Futsal em equipes da cidade e da própria escola; mesmo que o esporte da aula de Educação Física devesse ser diferente daquele de rendimento, será que conseguimos fazer com que esses/as estudantes percebam a diferença? Serão eles/as capazes de respeitar essa limitação do colega no “calor da disputa”?

Ou essa seria uma forma de criar uma falsa sensação de segurança para os/as estudantes que possuem algum tipo de limitação, mesmo que temporária?

Uma terceira situação, recorrente nas entrevistas e nas conversas durante as aulas observadas, é aquela expressa pela frase “não gosto de Educação Física”. Essa frase foi praticamente unânime, com pequenas variações, para Arthur, Bianca, Gabriela, Diego, Maria Eduarda, Rafaela, André, Zero Um, Morgana, Bruce Wayne, Marques, Fernanda, Thalia e Tainá. Todos afirmaram não gostar das aulas de Educação Física, por razões variadas e nem sempre deixadas muito claras - principalmente nas entrevistas, quando a timidez parecia tomar conta dos/as alunos/as e eles não se sentiam muito à vontade para falar de alguns assuntos. Assim, o que segue é a minha interpretação a partir das observações em aula e de conversas com as professoras e com outros/as colegas.

Um dos motivos que faz os/as estudantes dizerem que não gostam das aulas práticas pode ser a pouca habilidade para práticas corporais como o Futsal ou mesmo uma dificuldade para compreender a dinâmica do esporte.

- Não é que eu não goste. O futebol eu acho estranho. Eu posso assistir, eu gosto de assistir, mas o participar eu me sinto perdida... não consigo [risos].
- Tu não consegues te ver dentro da quadra?
- É. Eu paro e fico olhando as pessoas correrem atrás da bola ao invés de eu correr junto [risos]. (Morgana, Entrevista)

Morgana é uma “indivíduo mítico” (EPSTEIN; JOHNSON, 1998; LOURO, 1999) aqueles/as que podem “carregar a sexualidade negada (ou mesmo reprimida) que está presente/ausente por toda parte na escola” (LOURO, 1998, p.26); não apenas pelas marcas de sexualidade precoce que ela demonstra, mas principalmente pela sua recusa a tudo o que se refere à escola. Morgana não vê sentido nas atividades e não apenas nas aulas de Educação Física, mas de todas as disciplinas. Nas conversas que tivemos, ela sempre deixou clara sua vontade de parar logo de estudar e encontrar um trabalho. No dia em que a professora faltou e os/as alunos/as da turma pediram permissão à diretora para que eu desse aula, ela não participou de nenhuma atividade porque precisava estudar para duas provas; como havia faltado nos dias em que essas provas foram aplicadas, foi avisada quando chegou que precisaria fazer as avaliações ainda naquela manhã. Perguntei o motivo da falta: “fui entregar um currículo” (Morgana, Diário de Campo, DATA)

Esse papel, no entanto, nem sempre é aceito por ela e existem fissuras nessa identidade de *bad girl*. Numa das aulas em que ela estava jogando Tênis de Mesa com os meninos

(Bruce Wayne, Zero Um e André), conversamos sobre as preferências dela nas aulas e ela repete a afirmativa que já havia feito na entrevista, dizendo que ela se sente uma idiota correndo na quadra. E ela chama a atenção não para a atividade em si, não é o jogar Futsal ou o correr pela quadra que são idiotas, é o seu próprio jeito de jogar ou de correr que são inadequados, incompatíveis, o que fica evidente quando ela justifica a escolha pelo Tênis de Mesa: “além de não precisar correr, a mesa fica escondida da quadra e ninguém me vê, só quem está jogando comigo” (Morgana, Diário de Campo, Aula 4).

Bruce Wayne é um dos parceiros habituais de Morgana nos jogos de Tênis de Mesa. Numa das nossas conversas antes da entrevista, num momento em que ele havia cedido seu lugar na mesa para outro jogador, Bruce disse que não gosta de esportes de quadra. Na entrevista, questionei o motivo:

Não sei. Eu não sei uma boa explicação, mas eu não gosto de Futsal, ficar correndo atrás de uma bola, disputando pra chutar pro gol. A dinâmica... não curto muito. (Bruce Wayne, Diário de Campo, Aula 14)

Apesar de não declarar sua inabilidade ou falta de compreensão dos esportes, da mesma forma que a Morgana, nas poucas vezes em que o Bruce Wayne participou de alguma atividade com a turma ele demonstrou padrões motores mais próximos do estágio elementar do que de um estágio maduro, que seria o esperado para um adolescente da idade dele. O Futebol (ou o Futsal), na cultura brasileira, é um dos elementos mais importantes - senão o mais - para a constituição das masculinidades, principalmente juvenis. Segundo Arlei Sander Damo, mesmo aqueles meninos que narram sonhos de tornarem-se profissionais do Futebol não jogam somente para “tornarem-se ronaldinhos”;

Eles jogam para se fazerem meninos, pois o Futebol no Brasil é marcado por um arbitrário cultural que o define como um espaço privilegiado de homosociabilidade masculina; de um certo modelo de masculinidade, bem entendido. (DAMO, 1995, p.139-140)

Assim, o não-gostar a que o Bruce se refere pode traduzir um não-saber, um baixo nível de desenvolvimento das habilidades motoras necessárias à participação proficiente nessa modalidade. O Tênis de Mesa é uma modalidade muito menos praticada entre seus/suas colegas e ele é bastante superior tecnicamente a todos os/as demais, o que lhe garante um *status* que sua participação nos jogos de Futsal certamente não lhe proporcionaria, porque não domina as habilidades necessárias para ser um grande jogador. A resistência do Bruce à hegemonia do Futsal nas aulas de sua escola não é passiva, muito pelo contrário: ao comentar

sua não participação nos jogos de quadra, deixa explícito o desprezo pela atividade: “ficar correndo pra chutar uma bola”.

“Não gosto” também é uma frase dita por algumas das meninas: Marques, Fernanda, Gabriela e Bianca. O não-gostar delas, no entanto, é ligeiramente diferente do não-gostar da Morgana e do Bruce Wayne:

- Tu enxergas diferenças entre as aulas do Ensino Fundamental e as aulas do Médio?

- A única diferença é que eu não quero participar. Que as aulas, assim, as aulas da professora Camille são bem diversificadas, eu gosto, assim, das atividades que ela passa, exceto futebol. É. Exceto futebol, não gosto muito de futebol. E basquete. É chato. Mas fora isso eu gosto, tipo, das aulas, de praticar alguma coisa.

- E o que acontece nesse tempo do Fundamental para o Médio que tu deixas de ter interesse pela aula e prefere ficar jogando Uno?

- Justamente o fato de não querer correr [risos].

- Pra não suar?

- É. Pra não suar, pra não ter aquele desgaste, ficar ofegante depois, ah... preguiça [risos].

[...]

- E na academia tu não tens preguiça?

- Não, porque eu estou pagando [risos]. (Marques, entrevista)

Eu... nos primeiros anos eu sempre fiz, mas daí depois eu comecei... não sei... comecei a não gostar mais. Mas eu jogo, assim, às vezes o Ícaro pega uns horários daí a gente joga Vôlei ou Futsal. Aí eu faço uma atividade física fora da escola. (Bianca, entrevista)

- Qual é a diferença nas aulas da professora atual pras aulas que tu tinhas na outra escola?

- Bom, aqui a gente só faz Futebol e Vôlei. Desde quando eu cheguei.

- E isso te incomoda?

- Ahan... porque eu não gosto nem do futebol, nem do Vôlei. (Gabriela, entrevista)

Gabriela diz não gostar de Futsal e de Vôlei, a Dupla Dinâmica dos conteúdos das aulas da professora Virgínia, mas ela é colega de Bianca e, numa conversa ocorrida alguns dias depois, diz que também participa desses jogos organizados pelo Ícaro, um estudante do terceiro ano da mesma escola. É possível perceber aqui, mesmo que não de forma tão explícita quanto na fala da Bianca, que o não gostar refere-se exclusivamente ao jogar durante

as aulas, não às modalidades em si, fato que é confirmado por ambas nessa mesma conversa em que Gabriela diz gostar de jogar fora do horário de aula: elas não se sentem à vontade depois de jogar, transpirar e voltar para as demais aulas. Transpiração também é o problema para a Marques, que diz não gostar de suar mas vai à academia três ou quatro vezes por semana. Da mesma forma que as meninas da outra escola, a questão que se coloca aqui não é exatamente a preguiça, como a Marques fala, ou a transpiração, mas a hora e o local em que as atividades acontecem.

A aula de Educação Física não é um espaço de lazer, mas um espaço institucional com normas a serem cumpridas e isso acontece mesmo numa aula mais “flexível”, como as aulas de Educação Física: não há um compromisso tão grande com a aprendizagem quanto nas aulas das disciplinas mais valorizadas do currículo escolar, como Língua Portuguesa, Matemática e Física, por exemplo, mas mesmo assim é uma aula. As normas estão presentes, a professora organiza as equipes, define o tempo de jogo, diz quando é hora de entrar ou de sair, o que caracteriza uma relação com o esporte que é diferente daquela dos momentos de lazer. Bianca e Gabriela gostam de jogar Vôlei e Futsal, tanto que jogam essas mesmas modalidades fora da escola, com amigos/as.

A escola é um dos principais espaços de socialização dos/as jovens, muito provavelmente o mais importante nas pequenas cidades onde esta pesquisa foi feita: não há *shopping centers* por aqui, tampouco os parques e praças comuns em cidades maiores. É na escola, então, que as turmas de amigos/as se formam, mas é principalmente na escola que se mostram os modos de ser e de viver a condição juvenil, pois as aproximações e os afastamentos “também podem ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais” (DAYRELL, 2009, p.20). A exposição do corpo - e entendo corpo da mesma forma que Silvana Goellner, não apenas como um conjunto de órgãos e tecidos, mas como o seu entorno, “a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz” (GOELLNER, 2012, p.28) - é uma das formas de comunicação e produção de identidades. As roupas, os acessórios, a maquiagem, enfim, a presença ou a ausência de tais atributos corporais servem para dizer de si, do que cada jovem quer ser e mostrar aos/às que os/as rodeiam.

Leila Salvivi e Mauro Myskyw analisaram a imagem social de meninas nas aulas de Educação Física do terceiro ano do Ensino Médio. Nesse estudo, encontraram duas formas antagônicas de lidar com o corpo e de participar das aulas: de um lado, as meninas vaidosas, fortes e ativas, que fundamentam o corpo como um capital corporal; de outro, as alunas

delicadas e protegidas, “que buscam consolidar a imagem do corpo comedido - protegido das angústias e vergonhas, deixando a salvo o ideal de feminilidade” (SALVIVI; MYSKYW, 2009, p.9). É justamente nesse grupo que é possível incluir Bianca, Gabriela, Ofélia, Cidinha, Elizabeth e tantas outras meninas, discretas no vestir, usando o uniforme da escola, nada de maquiagem e poucos acessórios como brincos, correntes e pulseiras. Percebo, um pouco em suas falas e muito na forma como gerenciam suas aparências, que não é exatamente ao envolvimento em práticas corporais como o Vôlei e o Futsal que elas resistem, mas a que isso seja feito no ambiente escolar.

A preocupação com a aparência não é uma característica exclusivamente feminina. Fabiano, aluno do primeiro ano, está prestes a completar 17 anos e veio transferido de outra escola já durante o ano letivo. Fabiano nunca usa calça de agasalho, bermuda ou short; sempre de calça jeans e os cabelos, longos, sempre bem cuidados. Ele participa mais do Tênis de Mesa e de vez em quando do vôlei, mas apenas quando Marcela e Antônio, os melhores amigos dele, insistem com ele. Ele disse que gosta de Futsal, costuma jogar com amigos uma vez por semana, mas não joga na escola; quando pergunto se é porque vai ficar suado, ele apenas sorri. Marcela, que ouvia nossa conversa, entrega o amigo: “É por causa do cabelo, professor. Ele não quer sujar porque só lava a cada 3 dias”. Fabiano sorri novamente, como se estivesse confirmando a informação. Quando o colega está na vez de jogar Tênis de Mesa, Marcela acrescenta: “O Fabiano está a fim de uma menina do terceiro ano, ele fica com ela no recreio” (Diário de Campo, Rilke, Aula 16).

Um aspecto interessante é que as três turmas em que eu me inseri para fazer a observação foram escolhidas pelas próprias professoras, pois eu solicitei que elas escolhessem aquelas em que havia mais estudantes sem muito interesse pelas atividades práticas e uma característica que estas três turmas compartilham é que as aulas de Educação Física sempre estiveram entre as primeiras atividades da manhã. Mesmo com as constantes mudanças de horário, uma característica muito presente nas escolas estaduais devido à alta rotatividade dos/as professores/as, as aulas sempre foram a primeira ou a segunda do dia, com a exceção da Rilke, em que uma das aulas foi a terceira durante um curto período. Assim, a hora em que essas atividades são propostas, tanto quanto as características da aula e das próprias atividades, também pode ser um fator dificultador da participação nas aulas. Essas questões relativas ao formato das aulas e o trato com os conteúdos serão apresentadas na próxima seção.

4.6 “Ele só vai assistir, não é estagiário”

*Meu Deus, gente, acordem, acordem.
(Ana Cristina, Diário de Campo, Aula 17, 7h30)*

Bom dia! Esse é o professor Humberto. Ele vai observar algumas aulas, mas ele só vai assistir, não é estagiário. (Diário de Campo, Maria, Aula 1)

Existem condicionantes prévios e características pessoais sobre as quais a ação docente é bastante limitada ou praticamente nula. Como lidar com o pânico de bola, a falta de interesse por esportes coletivos, limitações físicas temporárias ou permanentes ou ainda com as expectativas de que as aulas de Educação Física sejam um festival de atividades divertidas e variadas sem nenhum nexos entre elas e, principalmente, sem uma organização que conduza a novas aprendizagens? Tarefa das mais difíceis, quase impossível para um/a professor/a que, entre outras preocupações, precisa dar conta das limitações, expectativas e interesses de aproximadamente 30 adolescentes - e ao mesmo tempo. Nas páginas a seguir, descrevo e busco interpretar as respostas da Ana Cristina, da Virgínia e da Camille para essa pergunta e também como essas respostas inspiram as participações e os abandonos, ou seja, como influenciam os/as alunos/as e a sua relação com as aulas de Educação Física.

Como já disse anteriormente, as aulas nas três escolas são pautadas pelo esporte coletivo e, de forma mais específica, pelo Vôlei e pelo Futsal. São raros os exemplos de aulas com outras modalidades: nenhuma na Rainer, duas na Maria e duas na Rilke e essas outras modalidades foram jogadas por um período bastante curto. E enfatizo a palavra **jogadas**: não houve exercício para melhorar a técnica ou a tática, nenhum trabalho de movimentação coletiva, houve apenas a disputa de um jogo de Handebol na Maria e de Basquete na Rainer. Nesse caso, ambas as professoras se mantiveram na quadra e fizeram comentários e intervenções sobre o jogo; não se trata de um caso de abandono docente total, do tipo que o/a professor/a se isola do que está acontecendo saindo do ambiente ou deixando que o jogo aconteça sem nenhum tipo de mediação.

Essa forma de gerir a aula conta com a aprovação de vários/as estudantes, principalmente na Maria. Mesmo que a professora tenha obrigado a turma a participar de outras atividades em duas aulas, as outras 18 foram aulas em que o grupo dominante, dos meninos e meninas que gostam tanto de Futsal quanto de Vôlei, teve atendido seu desejo de praticar uma das modalidades que mais gostam. Foi para esse grupo que a professora se

dirigiu quando me apresentou dizendo que eu assistiria as aulas, mas que não estava estagiando na turma; no decorrer daquela primeira aula, ela relatou: “eles não gostam quando tem estagiário”. E não gostam porque os/as estagiários/as, quando estão cursando a disciplina e procuram as escolas para atuar, precisam organizar atividades, montar planos de aula que vão além do jogo, ampliando o leque de atividades propostas e a forma de trabalhar com elas.

Quando não há estagiários, a escolha recai na Dupla Dinâmica do esporte coletivo e contribui de forma importante, se não determinante, para o descaso de alguns/as estudantes pela disciplina. Muitos/as deles/as queixam-se de que não há variação, mesmo aqueles/as que não conseguem perceber a Educação Física como uma disciplina que tem conteúdos para serem trabalhados durante as aulas. A variação nas atividades é vista como mais importante do que uma proposta de ensino e uma organização dos conteúdos de forma a garantir aprendizagens mais amplas, mais complexas e a aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, que é uma das finalidades do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

A opção majoritária por duas modalidades e a adoção de rotinas rígidas gera aulas altamente padronizadas, sem alterações de um dia para o outro:

4'30": início da chamada;

6'30": termina a chamada e a Ana Cristina vai até a sala de materiais;

9'45": começa o jogo de Futsal dos meninos na quadra grande e de Vôlei na quadra pequena;

27'30": a Ana Cristina avisa que é hora das meninas jogarem Futsal e dois meninos, no gol, completam as equipes. (Diário de Campo, Aula 3)

4'05: Ana Cristina chega ao ginásio, abre o caderno de chamada e explica que chegou atrasada porque a Diretora precisava passar informações importantes;

5'30": começa a fazer a chamada;

7'30": termina a chamada e vai até a sala de materiais;

11': começa o jogo de Futsal (somente os meninos) na quadra grande e de Vôlei na quadra pequena;

27': Ana Cristina avisa que é hora das meninas jogarem Futsal, e dois dos meninos jogam no gol para completar as equipes. (Diário de Campo, Aula 4)

4'40": começa a chamada;

6'30": termina a chamada, Ana Cristina vai até a sala dos materiais e pega uma bola de Vôlei e outra de Futsal;

7'30": começa o jogo de Futsal Masculino e de Vôlei na quadra pequena;

26': Ana Cristina avisa que está na hora do jogo das meninas, três meninos (dois no gol) completam as equipes. (Diário de Campo, Aula 5)

E desta forma aconteceu durante as 20 aulas observadas nessa escola, com a exceção de um dia em que, depois da chamada, Ana Cristina propôs um jogo de Caçador. Somente uma aula em 20 saiu da rotina “chamada-jogo de Futsal dos meninos-jogo de Futsal das meninas” e essa padronização, confesso, desperta um certo tédio inclusive nesse pesquisador.

Assim, a grande maioria dos/as estudantes que se colocam à margem da quadra, tanto os/as alunos da Ana Cristina quanto da Virgínia ou da Camille, justifica sua não adesão às aulas pela rotinização das atividades:

(Thalia) A gente espera que sejam poucas aulas assim, que possam ser também mais dinâmicas, mais juntas, não tão separadas ou divididas né? Então nós esperamos que nesses próximos dois anos também possam ser assim as aulas.

(Tainá) Porque está acontecendo como era lá na [escola do Ensino Fundamental], cada um joga e é só Vôlei ou Futebol, e daí fica assim. Sei lá, se fossem atividades mesmo. Ah, hoje a gente vai jogar... sei lá... Caçador...

(Thalia) Basquete. (Thalia e Tainá, entrevista)

Hoje eu saí mais cedo do ginásio para conversar com a Coordenadora Pedagógica da escola, pois esse era o único horário que ela poderia me atender. Enquanto me dirigia à sala dela, passei pela sala de aula da turma cujas aulas eu observo e vi várias meninas lá dentro, inclusive a Maria Eduarda e a Rafaela. Joaquina, explicou que elas chegaram atrasadas e portanto não poderiam entrar na aula de Educação Física; perguntei se era norma da escola e elas disseram que não, somente a professora de Educação Física faz isso. Marta, outra das meninas presentes, acrescenta: “É a gente se atrasa pra não ter que ficar naquela aula chata.” (Diário de Campo, Rainer, Aula 20)

Quando eu era mais nova, eu participava. Tinha mais brincadeira, tinha mais atividade, não era só a Educação Física focada no esporte. (Morgana, entrevista)

Eu acho que seria mais interessante, não só pra mim mas como pra todos os alunos, umas aulas... digamos assim... mais diferentes, mais elaboradas. (Rafaela, entrevista)

Aulas chatas, aulas separadas (onde cada um/a faz uma atividade, sem um momento de interação entre a turma toda), que não despertam o interesse por não apresentarem novidades, aulas pouco elaboradas ou sem brincadeiras. Essas meninas, Joaquina e Marta, que não quiseram gravar entrevista, efetivamente faltam muito nas aulas de Educação Física, enquanto Maria Eduarda e Rafaela, mesmo não gostando das aulas e da professora, preocupam-se com as faltas e comparecem ao ginásio para garantir a presença. Não se trata, neste caso, de um interesse pela aula ou vontade de participar das atividades, aprender algo novo ou aprimorar as habilidades, pois o que ambas querem é apenas cumprir as normas da escola. Elas pouco participam da aula, mas, ao contrário das outras meninas, não estão infringindo nenhuma regra da escola ou da professora. Morgana, que não se sente pertencente ao espaço da quadra de jogo, sente falta de outras atividades além do esporte.

Um fato curioso sobre a Rafaela é que ela sempre reclamou da repetição das mesmas atividades (Futsal e Vôlei) em todas as aulas, mas não quis participar do jogo de Caçador no dia em que a professora fez esta proposta, o que me faz pensar em outros motivos para a não participação dela. Rafaela também é vaidosa, assim como o Fabiano, a Gabriela e a Marques, entre outros, e sempre vai à escola com roupas diferentes dos demais colegas, que costumam usar o uniforme, o que me leva a pensar que o verdadeiro motivo para ela não participar da aula é a necessidade de vestir agasalho, bermuda ou mesmo uma calça *leg*, que não combina com o seu modo de se vestir.

Mesmo nas aulas da escola Rilke, onde houve um número maior de tentativas de mudar a rotina das aulas, os/as estudantes percebem a aula como uma repetição de Vôlei e Futsal. Marina, que não quis gravar entrevista, disse que prefere jogar Uno a participar da aula, pois “é sempre a mesma coisa, primeiro as meninas jogam Vôlei e os meninos Futsal e depois troca [os meninos vão pro Vôlei e as meninas pro Futsal]” (Diário de campo, Rilke, Aula 18).

Outro aspecto das aulas da Ana Cristina, da Virgínia e da Camille é a opção por um determinado formato de esporte coletivo: aquele ligado ao esporte de rendimento, com seus códigos e valores. Mesmo com algumas adaptações, maiores no Vôlei e quase inexistentes no Futsal, o que eu assisti nas aulas foi uma série de jogos destas duas modalidades seguindo as regras oficiais - ou muito próximo disso. Quando digo que a escolha é pelo esporte de rendimento, não quero diminuir a importância do conteúdo esporte no currículo de Educação Física, tampouco quero dizer que a forma regulamentada pelas federações esportivas não deva ser ensinada. Não me coloco contra o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, pois é um dos elementos da cultura corporal e certamente um dos mais valorizados em nossa cultura;

não tem como não estar no currículo. O que eu questiono é a que nenhuma alteração foi feita nessas modalidades de forma a permitir uma maior participação discente.

Existem diversas metodologias para o ensino do esporte, tanto nas aulas de Educação Física quanto nas escolinhas de iniciação de clubes e prefeituras e várias destas metodologias são centradas no jogo ou em situações próximas às de jogo, como o Teaching Games for Understanding - TGfU (MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN, 2006) ou a Iniciação Esportiva Universal (GRECO, 1998; GRECO; BENDA, 1998), entre outros. Mesmo assim, nenhuma modificação foi proposta pelas professoras para facilitar o entendimento do jogo ou aumentar a participação dos/as estudantes tornando esses jogos mais atrativos ou propondo situações para o desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas. Ou mesmo de outras habilidades que também são importantes para participar de qualquer atividade esportiva, mesmo que seja apenas como uma atividade de lazer: Arthur, aluno do primeiro ano, nunca terminou um jogo dos que ele começou nas aulas observadas e costuma abandoná-los para arremessar a bola de basquete à cesta; diz que gosta de esportes e sente prazer em jogar, porém completa: “Eu não gosto de perder. Quando eu estou perdendo, me retiro do jogo.” (Arthur, entrevista). Nesse caso, o que compromete a participação do Arthur é uma dificuldade em aceitar as derrotas e são dois os apontamentos que eu considero importantes em relação a isso: primeiro, ao privilegiar apenas o jogo referenciado ao esporte de rendimento, a professora estimula esse antagonismo entre os/as alunos/as e, em segundo lugar, abdica de sua função de ensinar ao não buscar alternativas para diminuir a competitividade exacerbada.

Um outro aspecto da atuação docente, além da escolha por uma fatia muito restrita da ampla gama de práticas corporais possíveis de serem tematizadas na escola, é uma falta de variação na estrutura das aulas. As aulas da Ana Cristina são sempre da forma como descrevi anteriormente; as aulas da Virgínia, mesmo com uma variação um pouco maior nos conteúdos, também são definidas pelo Vôlei e pelo Futsal, com a inclusão de algumas atividades como Handebol e Caçador em alguns momentos isolados; as aulas da Camille, embora em alguns momentos ela tenha proposto alguma atividade para o aquecimento ou feito correções durante o jogo, também não são muito variadas. Jogo, jogo, jogo: não há espaço para outro tipo de atividade, mesmo que sejam atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades esportivas naquelas modalidades.

Mais do que apenas afastar aqueles/as estudantes que não se adaptam às modalidades esportivas hegemônicas, uma aula construída com essa pouca variação acaba por ter impactos também sobre os adeptos dessas modalidades, principalmente o Futsal. Os fanáticos por Futebol/Futsal também resistem a este modelo de aulas, embora sua resistência seja um pouco

mais difícil de perceber. Ao contrário da turma do Tênis de Mesa, do Uno ou daqueles/as que preferem simplesmente ficar conversando na arquibancada, os Futfans participam de todas as atividades da aula, porém o fazem de forma a demonstrar sua insatisfação com as atividades.

Muitos destes meninos são atletas de Futsal em equipes amadoras e semiprofissionais da região e alguns deles chegam a treinar todos os dias depois das aulas. O nível de habilidade é bastante alto e uma dessas escolas foi campeã da etapa regional do JESCÃO, assegurando vaga para a final estadual da competição. No entanto, o jogo deles nas aulas de Educação Física é completamente diferente; não existe a busca do gol, não há preocupação com a vitória; o que todos buscam é uma jogada de efeito, um drible bonito ou desconcertante, um chute difícil, com pouco ângulo, mesmo que seja de fácil defesa para o goleiro. A tentativa é sempre pela jogada mais improvável, quase impossível. Rogério Cruz de Oliveira também cita essa forma de jogar: “os lances de efeito eram tentados a todo momento, como por exemplo, um ‘lençol’, uma ‘caneta’, uma ‘letra’ (OLIVEIRA, 2010, p.157), porém, nessas turmas, a exacerbação desse modo exibicionista de jogar levava, inclusive, a uma contagem paralela entre os jogadores durante os jogos: quem aplicava mais “canetas” ou conseguia fazer os gols mais difíceis.

Percebo, aqui, a existência de um outro futebol, de um outro esporte escolar. Arlei Sander Damo, na tese em que analisou a formação dos jogadores profissionais de Futebol, identificou quatro matrizes futebolísticas: bricolada, espetacularizada, comunitária e escolar (DAMO, 2005, p.36-44). A matriz escolar aproxima-se do que a legislação brasileira chama de desporto educacional, mesmo que Damo faça a ressalva de que os processos educativos não se restrinjam ao espaço da escola, inclusive no campo da formação de jogadores, pois o ensino do Futebol tem migrado para o interior dos clubes ou das escolinhas esportivas e complementa: “educativo pode vir a ser um dos predicados do futebol escolar, mas certamente não é o único e talvez não seja sequer o principal” (DAMO, 2005, p. 44).

A ideia de futebol educativo ou do desporto educacional, parece ligada, sobretudo, à formação do caráter e ao desenvolvimento do controle emocional - respeitar os adversários, lidar com a derrota e a frustração, entre outros -, dois benefícios sempre citados por professores/as e gestores/as quando falam da importância do esporte no contexto escolar. Nesse sentido, o Futebol que presenciei nas aulas, principalmente nesta escola, não tem muito de educativo. A quadra de jogo transforma-se numa arena em que os participantes demonstram suas habilidades com a bola, sem que isso esteja ligado ao objetivo principal do esporte; o rendimento corporal não está a serviço da busca da vitória. É, do ponto de vista dos fundamentos do esporte, uma exibição inútil, de forma análoga à inutilidade das massas

musculares dos *bodybuilders*, “puramente decorativas, que não servem para correr, nem para arremessar, e que rompem assim com tudo aquilo que, dentro da lógica esportiva, associa músculo a movimento” (COURTINE, 1995, p.83). Não há busca pela vitória, nem preocupação com a derrota: trata-se de uma outra forma de jogar, outra maneira de vivenciar o esporte.

A professora da Rilke insistiu, em várias aulas, para que esse grupo participasse também dos jogos de Vôlei e Basquete. Nas conversas que mantive com esses meninos foi possível perceber uma relação ambígua com essa insistência da professora para que eles se envolvessem em outras atividades além do Futsal. De um lado, sua constituição enquanto alunos exemplares da disciplina de Educação Física, aqueles que obtêm as notas mais altas e que participam das competições escolares e, do outro, a falta de interesse por outras modalidades. A forma que eles encontraram para atender ao pedido da professora foi jogar vôlei de uma maneira muito parecida com a que eles jogam Futsal

O jogo de vôlei continua da mesma forma como foi disputado nas outras aulas; não há rotação, nem respeito à ordem de saque nem a qualquer regra relativa ao saque ou a quem vai sacar. Os contatos são pouco habilidosos, frequentemente faltosos ou realizados com os pés - e é essa falta de critério que mantêm a bola no ar por bastante tempo; redes e invasões por baixo ou por cima ou ainda da linha de ataque nunca são marcadas. (Diário de Campo, Aula 8)

O Vôlei foi apropriado pelo grupo do Futsal e passou a ser jogado da forma deles, sem o compromisso de tentar o melhor possível para vencer o jogo. Como não há o mesmo nível de habilidade que eles demonstram com os pés, formataram um Voleibol em que o único objetivo é manter a bola no ar, sem considerar as faltas na rede ou nos contatos com a bola. A forma como esse grupo de meninos joga, no entanto, também é um abandono discente na aula de Educação Física. É inegável o fato de que eles estão jogando, mas não estão participando da aula; não há interesse em aprender, em desenvolver as habilidades ou melhorar o nível de jogo. Sequer há preocupação com isso, pois o jogo deles está mais próximo do deboche e do escracho. Não é um jogo que difere do esporte de rendimento por agregar um componente de diversão, é um jogo não jogado, não disputado; uma mera encenação de envolvimento com a aula para lhes garantir o respeito da professora sem, no entanto, estabelecer um compromisso com a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese, requisito parcial para a obtenção do título de doutor, guarda a especificidade de ser um relatório não apenas da pesquisa, mas de muitos dos passos que foram dados nessa caminhada. Estão registrados aqui a maior parte das leituras que fiz durante esses quase quatro anos, as informações que encontrei sobre o meu tema de estudo através da revisão de literatura que empreendi e as minhas opções para conduzir a pesquisa de campo; também há os apontamentos sobre a minha inserção no campo, as minhas conversas com as professoras e os/as estudantes e o que pude aprender com eles/as sobre essa relação não muito próxima entre Educação Física e estudantes do Ensino Médio.

Essa falta de proximidade entre estudantes e o componente curricular já começa um pouco antes, ainda no Ensino Fundamental. São aulas em que os/as estudantes, ao menos os/as que participaram desta pesquisa, não conseguem perceber uma intencionalidade pedagógica, uma organização dos conteúdos e das sequências de aprendizagem de forma a permitir uma apropriação dos saberes pertencentes à Educação Física. Mesmo que há 20 anos a legislação não mais considere a Educação Física como uma atividade escolar e sim como uma disciplina, um componente curricular obrigatório, as práticas que acontecem nas escolas ainda não foram capazes de alterar esse status.

Um outro grupo de estudantes, minoritário no campo que eu escolhi para pesquisar e provavelmente da mesma forma na grande maioria das escolas, é composto pelos/as jovens que não tem problemas com a disciplina ou com os conteúdos dela, mas não podem ou não conseguem participar das aulas por limitações físicas. Essas limitações podem ser temporárias ou permanentes e nos fazem pensar o quanto a nossa prática deve ser reformulada para dar conta da inclusão desses sujeitos.

Alguns/as dizem que não gostam, não querem, não veem sentido em participar das aulas de Educação Física. Sentam-se na arquibancada, jogam Uno ou Xadrez, participam do mínimo necessário nas aulas para que não tenham problemas com frequência ou nota. Mas não se envolvem, não se interessam, não aprendem. Para estes/as estudantes, a aula de Educação Física tem a duração do tédio; é longa, com certeza, mas não para toda a vida. Também o são, para uma parte dos/as estudantes, as aulas de Matemática, de Biologia ou de História; por que, então, muitos/as alunos/as deixam de fazer as atividades que são propostas nas aulas de Educação Física? Como lidam com essas outras disciplinas?

Essa é uma das limitações desse estudo e que fica como uma possibilidade para investigações futuras. Talvez seja possível compreender com mais clareza as relações dos/as estudantes com a Educação Física se for conduzido um estudo que os/as acompanhe também nas demais disciplinas, buscando apreender a forma como se relacionam com a Escola em todas as suas possibilidades.

Existem, também, aqueles/as que não gostam da forma como as práticas corporais são transformadas em conteúdos escolares. Neste grupo inserem-se aqueles que gostam de jogar Vôlei e Futsal, os conteúdos hegemônicos nas aulas observadas, mas não gostam de fazê-lo nas aulas. Não toleram a transformação do prazer lúdico das práticas corporais em imposições normatizadas e conduzidas pelas professoras e reagem afastando-se dessas práticas ou então participando das atividades de uma forma que não condiz com suas potências.

Uma síntese possível deste trabalho é dizer que os/as estudantes do Ensino Médio não conseguem atribuir sentidos e significados às aulas de Educação Física, sejam eles e elas estudantes que gostam de se envolver em práticas corporais ou não. Não visualizam a Educação Física como uma disciplina e, portanto, não sentem que devem aprender alguma coisa nas aulas. O tempo da Educação Física é visto como um tempo de prática, um imenso vazio de aprendizagem. Este o desafio que se coloca a nós, professores/as de Educação Física que atuam no Ensino Médio: como conciliar esses diferentes entendimentos acerca da nossa disciplina e esses diferentes interesses que nossos/as estudantes encerram?

Uma das críticas que eu faço, nessa tese, é aos trabalhos que utilizam os/as estudantes do Ensino Médio como uma população a ser estudada, sem que esse uso resulte em conhecimento que possa qualificar o trabalho docente. Não posso, portanto, descrever o abandono discente, tentar situá-lo e compreendê-lo, sem fazer alguma observação sobre possíveis ações da escola ou dos/as professores/as no sentido de minimizar o desinteresse pelas aulas de Educação Física.

Fundamental, a meu ver, é passar a considerar a Educação Física como uma disciplina do currículo escolar e não como uma atividade que acontece na escola, desconectada da formação e sem vinculação com o Projeto Político Pedagógico. A legislação mudou e esse entendimento já é evidenciado, inclusive da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, mas o estado de Santa Catarina possui uma lei que obriga a separação das aulas em dois dias, fundamentado, ainda, numa visão estritamente biológica de estímulo e repouso. Nos documentos curriculares vigentes e em boa parte da literatura educacional, a função da Educação Física deixou de ser o desenvolvimento da aptidão física, entendimento que antigamente constava da legislação. A forma de estruturação das aulas, no entanto, ainda não

se desvencilhou totalmente deste paradigma. Para pensarmos em aulas contextualizadas, nas quais a aprendizagem venha a conduzir à compreensão dos significados das práticas corporais na contemporaneidade, sem abrir mão da experiência sensível e dos saberes corporais, é preciso otimizar o uso do tempo e deixar de organizar o horário escolar pensando num intervalo entre as aulas para repouso e recuperação.

Outra ação viável é uma ressignificação dos espaços e dos currículos e a utilização dessa estrutura voltada ao esporte para a inclusão de outros elementos da cultura corporal. Por mais que o esporte seja o conteúdo hegemônico da Educação Física há muitos anos, e que essa hegemonia tenha perpassado a formação dos/as professores/as que atuam nas escolas, é preciso pensar em outras possibilidades, aventurar-se em outros saberes. É possível dançar e fazer ginástica nas quadras esportivas. Diversas práticas corporais podem ser tematizadas nas aulas, mesmo que utilizando espaços alternativos: a musculação, por exemplo, e as preocupações contemporâneas com a construção de um corpo adequado ao padrão estético vigente ou as atividades de aventura e em contato com a natureza, mesmo que isso signifique organizar o grupo para sair do ambiente escolar.

As possibilidades existem, mas cabe a nós, professores e professoras, abandonarmos as formas já cristalizadas de conduzir nossas aulas. Num de seus textos mais famosos, o filósofo francês Gilles Deleuze diz, sobre os tempos em que vivemos, que “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p.219). E essas novas armas, locais, específicas, pontuais, é que cada professor/a terá de buscar.

Esta tese fala sobre Educação Física e sobre Ensino Médio e sobre a relação dos e das estudantes deste nível de ensino com essa disciplina. E é impossível falar sobre Ensino Médio em 2016 sem mencionar as efervescências que acompanham a discussão sobre as alterações neste nível de ensino.

No momento em que finalizo esses escritos, mais de mil escolas e algumas universidades estão ocupadas no país⁷, numa ação dos/as jovens, principalmente aqueles/as do Ensino Médio, para protestar contra as reformas impostas pelo atual governo. Também para exigir uma Educação de qualidade, sem que a Proposta de Emenda Constitucional de número 55, que por esses dias tramita no Senado Federal, seja aprovada e reduza ainda mais os recursos que o país destina à formação das futuras gerações. Christian Dunker, em sua fala

⁷<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>, acesso em 22/11/2016.

durante a Mesa Temática intitulada O show do eu, da última Feira Literária de Parati, afirma que

O que os nossos alunos que estão dizendo é que não queremos mais [...] pseudoaulas, pseudoprofessores, maquinarias administrativas feitas para gerir um negócio chamado educação, e a palavra é negócio. Mas nós queremos ocupar. Ocupar é uma palavra muito interessante para a psicanálise. [...] É uma das figuras do desejo. Ocupar é desejar. [...] Me parece que as ocupações têm esse espírito, elas são profundamente abertas, elas convidam as pessoas a darem aulas, a reinventarem o espaço da escola. (DUNKER, 2016)⁸

Essas juventudes que desejam a escola, que não querem abrir mão da escola, mas ressignificá-la, arejá-la, abrir suas portas para a entrada de novos atores e atrizes, novas aprendizagens e vivências, não estão, neste momento, representadas no Meio-Oeste de Santa Catarina: em toda a região de abrangência da 7ª Gerência Regional de Educação, o campo desta pesquisa, nenhuma escola está ocupada. E essa constatação, mais do que qualquer outra, precisa ser levada em conta pelos educadores e educadoras que por aqui atuam.

⁸ A palestra está disponível no youtube, no link <https://www.youtube.com/watch?v=FfJkQ8XH01M&t=1778s>, acesso em 15 de outubro de 2016. A fala reproduzida acima começa aos 26 minutos e 53 segundos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de *et al.* A avaliação Interdisciplinar. **Mimeografado.**, Campinas, v. 1, n. 1, p.1-5, set. 2010.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli *et al.* Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física Escolar: 1999 - 2003. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p.179-184, set. 2005. Quadrimestral.
- ARAUJO, Carla Aparecida de; FERREIRA FILHO, Raul Alves. A utilização de jogos na Educação Física escolar para o desenvolvimento de conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental: um estudo de caso. **Ef Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 124, p.1-1, set. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/educacao-fisica-escolar-conteudos-de-matematica-e-lingua-portuguesa.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc - Livros Técnicos e Científicos Editora Sa, 1981. 279 p.
- BAGRICHEVSKY, Marcos et al. Discursos sobre comportamento de risco à saúde e a moralização da vida cotidiana. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.1699-1708, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v15s1/081.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- BOSSLE, Fabiano. **O "eu do nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2008. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Esefid, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14944/000672598.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.11-34, abr. 2011. Trimestral.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p.69-99, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- _____. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** . Belo Horizonte: Anais, 2010. p. 1 - 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** . Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. p. 1 - 14.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JUNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: Edupe, 2005. p. 97-106.

_____. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.23-28, dez. 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10_supl2_artigo4.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: Mec/sef, 1997. 96 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Constituição (1971). Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.. **Decreto Nº 69.450 de 1 de Novembro de 1971.** Brasília,

_____. Constituição (1990). Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. Lei nº 10.328, de 12 de janeiro de 2001. Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do §3º do art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei.** Brasília,

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Estatuto da Juventude.** Brasília, 5 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabele as diretrizes e bases da educação nacional.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília,

CARR, Edward Hallett. **Que é história?** São Paulo: Paz e Terra, 1978.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta.** Campinas/sp: Papirus, 1988.

CESARO, Humberto Luis de. **Os "Alquimistas" da Vila: masculinidades e práticas corporais de hipertrofia numa academia de Porto Alegre.** 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/63155/000869620.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p.11-37, jan. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482002>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p.27-41, 30 jun. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira**: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS. 2014. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Esefid, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/99038/000930183.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

COREA, Cristina. Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. In: COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio. **Pedagogía del aburrido**: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós, 2011. Cap. 2. p. 41-70.

COURTINE, Jean-jacques. Os Stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom à profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. 435 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5343>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes?:: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas/sp, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972 - 1990. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992. p. 219-226.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: O legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 45-56.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Revista do CONFEF. Rio de Janeiro: Revista Web, v. 5, n. 2, dez. 2002. Trimestral. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3457>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Schooling sexualities**. Buckingham: Open University Press, 1998.

FERREIRA, Marcos Santos; CASTIEL, Luis David; CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida. A patologização do sedentarismo. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 4, p.836-847, out. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n4/v21n4a04.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 404 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. , p.67-82, set. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

GAYA, Adroaldo (Org.). **Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física Brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/uem**, [s.l.], v. 21, n. 3, p.381-410, 31 jul. 2010. Universidade Estadual de Maringá. DOI: 10.4025/reveducfis.v21i3.8682.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 25-40.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Práticas corporais e o sistema único de saúde: desafios para a intervenção profissional. In: GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, Yara Maria de (Org.). **Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede Unida, 2015. p. 135-162.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012. 208 p. (Entre Nós).

GRECO, Pablo. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ufmg, 1998.

GRECO, Pablo; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ufmg, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas/sp, v. 21, n. 70, p.15-19, abr. 2000. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação e Sociedade**, Campinas/sp, v. 31, n. 112, p.851-873, jul. 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí, Rs: Unijuí, 2010. 160 p.

LOCATELLI, Liliane. **O papel da escola no combate à obesidade infantil**. 2015.

Disponível em:

<http://www.maxpressnet.com.br/Conteudo/1,761557,O_Papel_da_Escola_no_combate_a_Obesidade_Infantil,761557,9.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-34.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p.11-29, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v17n49/a02v1749.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2009.

MARIANTE NETO, Flávio Py. **Da academia de boxe ao boxe da academia: Um estudo etnográfico**. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Esefid, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MITCHEL; OSLIN; GRIFFIN. **Teaching sports concepts and skills: a tactical games approach**. 2. ed. Champaign, Il: Human Kinetics, 2006.

MYSKIW, Mauro. **Nas controvérsias da várzea: Trajetórias e retratos etnográficos em um circuito de futebol da cidade de Porto Alegre**. 2012. 336 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Esefid, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda de; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete (Org.). **Recomendações para a Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Sistema Cref/confef, 2014. Disponível em:

<http://www.listasconfef.org.br/arquivos/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. **Na "periferia" da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na Escola**. 2010. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000768961>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PACHECO, Ariane Corrêa. **É lazer, tudo bem, mas é sério: o cotidiano de uma equipe master feminina de voleibol.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Esefid, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PORATH, Margareth *et al.* Fase de desinvestimento da carreira docente de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p.209-222, out. 2011. Trimestral.

PRENSKY, Mark. Digital natives, digital immigrants. **On The Horizon**, Lincoln, v. 9, n. 5, p.1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.31-49, jul. 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

SOUZA JUNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 2, n. 33, p.391-411, abr. 2011. Trimestral. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFi>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. **Ecos: Estudos contemporâneos da subjetividade**, Campos dos Goytacazes/rj, v. 4, n. 2, p.262-273, jul. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/view/1371>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.68-96, jan. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p.128-137, jan. 1996. Quadrimestral. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/74/6>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VICTORA, Ceres. O ético e o legal nos processos de apropriação profissional da experiência pessoal. In: SARTI, Cynthia; DUARTE, Luis Fernando Dias. **Antropologia e ética: desafios para a regulamentação.** Brasília: Aba, 2013. p. 106-130.

WACHS, Felipe. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina de Higiene no ensino de graduação.** 2013. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/99057/000929066.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ZARANKIN, Andres. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires.** 2001. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Sp, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000232422&fd=y>>. Acesso em: 25 out. 2016.

REFERÊNCIAS SCOPING REVIEW

ALBUQUERQUE, Franco Weber Gomes *et al.* Estudo comparativo de sobrepeso e obesidade entre alunos do ensino médio de escola particular e pública na cidade de Fortaleza. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, Sp, v. 7, n. 3, p.261-266, 2008. Trimestral. Disponível em: <<https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-7/Vol7n3-2008/Vol7n3-2008-pag-261a266/Vol7n3-2008-pag-261a266.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

ALMEIDA, Andréa Bonato; TUCHER, Guilherme; ROCHA, Cristiano Andrada Quintão. Percepção discente sobre a Educação Física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.109-116, jul. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2660>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ALVES, Felipe Rocha *et al.* Fatores motivacionais para a prática das aulas de educação física no ensino médio. **Conexões**, Campinas/sp, v. 14, n. 2, p.53-72, 2 ago. 2016. Trimestral. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v14i2.8646056>. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646056/13354>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

ARAÚJO, Márcia C. *et al.* Efeitos do exercício físico sobre os níveis de estresse em vestibulandos de Teresina - PI. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, Df, v. 20, n. 3, p.14-26, set. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3094/2265>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BALBINOTTI, Marcos Alencar Abaide *et al.* Motivação à prática regular de atividades físicas e esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutróficos. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p.384-394, set. 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n3/02.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BERRIA, Juliane *et al.* Prevalência de obesidade abdominal e fatores associados em crianças e adolescentes de Cascavel-PR, Brasil. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 24, n. 2, p.269-277, jun. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/17402/11811>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

BOZZA, Paulo Fabrício Scarparo; FRANCO, Ana Claudia Santurbano Felipe. A (des)motivação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista/sp, v. 5, n. 1, p.9-16, jan. 2007. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-5/Vol5n1-2007/Vol5n1-2007-pag-9a16/Vol5n1-2007-pag-9a16.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CAIXETA, Paulo Henrique Nunes; CAMPOS, Luis Antonio Silva. O desinteresse dos alunos do Ensino Médio pelas práticas de Educação Física Escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 2, p.163-170, abr. 2009. Bimestral.

CARDOSO, Marcel Anghinoni *et al.* Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.147-167, mar. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00147.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

CESCHINI, Fábio Luis; FIGUEIRA JUNIOR, Aylton. Nível de atividade física de adolescentes durante o ensino médio. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, p.32-38, mar. 2006. Trimestral. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/445/297>. Acesso em: 30 mar. 2015.

CESCHINI, Fabio Luis; FIGUEIRA JUNIOR, Aylton. Prevalência de atividade física insuficiente e fatores associados em adolescentes. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga/df, v. 16, n. 3, p.1-21, jul. 2008. Trimestral. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/934>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CESCHINI, Fábio Luis; FIGUEIRA JUNIOR, Aylton; ARAÚJO JÚNIOR, Jorge Ferreira de. Atividade física e comportamentos sedentários em adolescentes. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, São Caetano do Sul, v. 19, n. 7, p.24-31, mar. 2009. Trimestral. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/330/152>. Acesso em: 30 mar. 2015.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 11, n. 1, p.97-105, mar. 2000. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3799/2611>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

COSTA, Antonio Galdino da; PIRES, Giovani de Lorenzi. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens do Ensino Médio. **Conexões**, Campinas/sp, v. 5, n. 1, p.51-66, jan. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637979/5667>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**, São Paulo, v. 18, n. 1, p.61-80, jan. 2004. Trimestral. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FARIAS JUNIOR, José Cazuza de *et al.* Prática de atividade física e fatores associados em adolescentes no Nordeste do Brasil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 46, n. 3, p.505-

515, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v46n3/2361.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

FERNANDES, Rômulo Araújo *et al.* Associação entre estado nutricional e pressão arterial em escolares. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p.781-787, dez. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2619/2567>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

FERNANDES, Rômulo Araújo *et al.* Estado nutricional de adolescentes segundo o índice de massa corporal. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p.106-113, jun. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/756/1029>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FERNANDES, Wender da Cunha; TRIGO, Ricardo Wagner de Mendonça. Perfil antropométrico de escolares do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio de uma cidade do centro oeste mineiro. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, Sp, v. 11, n. 6, p.97-106, 2012. Trimestral. Disponível em: <<https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-11/Vol11n6-2012/Vol11n6-2012-pag-97a106/Vol11n6-2012-pag-97a106.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

FERRARI, Gerson Luis de Moraes *et al.* Associação da aptidão física e desempenho acadêmico de escolares. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 22, n. 4, p.37-46, dez. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4954/3491>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FERREIRA, Aline Fernanda *et al.* Secondary education student bodily practices: implications of gender in and outside physical education classes. **Motriz**, Rio Claro, v. 22, n. 1, p.72-83, jan. 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/9662/pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GEHRE, José Augusto Vieira *et al.* Aptidão física de alunos do ensino médio praticantes e não praticantes de Jiu-jitsu. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, Df, v. 18, n. 2, p.76-83, jun. 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/1324/1678>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

GONZAGA, Jozilma de Medeiros *et al.* Influência da atividade física na composição corporal de adolescentes. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p.389-399, dez. 2008. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2121/1895>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

GUIMARÃES, Roseane de Fátima *et al.* Association between sedentary behavior and anthropometric and metabolic profiles among adolescents. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 4, p.753-762, dez. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n4/a13v19n4.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

HINO, Adriano Akira Ferreira; RODRIGUEZ-AÑEZ, Ciro Romélio; REIS, Rodrigo Siqueira. Validação do SOFIT para avaliação da atividade física em aulas de educação física em escolares do ensino médio. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 2, n. 21,

p.271-278, jun. 2010. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/7739/6058>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

ISSE, Silvane Fensterseifer. Aula de Educação Física não é lugar de estudar o corpo?!

Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.225-237, abr. 2011. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/19868/13141>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LEGNANI, Elto *et al.* Fatores de risco à saúde cardiovascular em escolares da Tríplice

Fronteira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 4, p.640-649, dez. 2011. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n4/a08v17n4.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

LEMOS, Valdir de Aquino *et al.* Aspectos motivacionais à prática e a não prática regular de

atividade física entre estudantes do ensino médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**,

Várzea Paulista, Sp, v. 1, n. 7, p.157-162, mar. 2008. Trimestral. Disponível em:

<<https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-7/Vol7n1-2008/Vol7n1-2008-pag-157a162/Vol7n1-2008-pag-157a162.html>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MACIEL, Marcos Gonçalves. Análise comparativa da intenção de mudança do

comportamento em adolescentes para a prática de atividades físicas regulares de lazer:

(Resumo de dissertação de mestrado). **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p.534-534, jun. 2010.

Trimestral.

MAGALHÃES NETO, Anibal Monteiro de; FRANÇA, Nanci Maria de. Efeitos de um programa de exercícios resistidos sobre o estresse mental em estudantes do ensino médio.

Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Taguatinga, Df, v. 11, n. 44, p.33-36, dez.

2013. Trimestral. Disponível em:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/523/547>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MARANI, Fernando; OLIVEIRA, Arli Ramos de; GUEDES, Dartagnan Pinto. Indicadores comportamentais associados à prática de atividade física e saúde em escolares do ensino

médio. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, Df, v. 15, n. 2, p.39-46,

jun. 2007. Trimestral. Disponível em:

<<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/747/750>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MARANI, Fernando; OLIVEIRA, Arli Ramos de; OMORI, Marcos Kazuyohi. A atividade física em adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos. **Revista da Educação Física / Uem**,

Maringá, v. 16, n. 1, p.67-71, mar. 2005. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3405/2435>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MARCHINI, Amanda de Campos; ARMBRUST, Igor. Educação Física e sua influência fora da escola: opinião de alunos do Ensino Médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**,

Várzea Paulista/sp, v. 11, n. 4, p.79-86, out. 2012. Trimestral. Disponível em:

<<http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-11/Vol11n4-2012/Vol11n4-2012-pag-79a86/Vol11n4-2012-pag-79a86.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARTINELLI, Camila Rodrigues *et al.* Educação Física no Ensino Médio: motivos que

levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. **Revista Mackenzie de Educação**

Física e Esporte, São Paulo, v. 5, n. 2, p.13-19, jul. 2006. Semestral. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1288/993>>. Acesso em: 8 out. 2016.

MATIAS, Thiago Sousa *et al.* Satisfação corporal associada a prática de atividade física na adolescência. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p.370-378, abr. 2010. Trimestral.

MATIAS, Thiago Souza *et al.* Estilo de vida, nível habitual de atividade física e percepção de auto-eficácia de adolescentes. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 20, n. 2, p.235-243, jun. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/6413/4433>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

MENEZES, Rafael de; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p.99-107, jul. 2006. Semestral. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1902>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MONTEIRO, Henrique Luiz; PADOVANI, Carlos Roberto; GONÇALVES, Aguinaldo. Aptidão física e saúde coletiva de estudantes do ensino médio: estudo a partir de modalidades esportivas e de variáveis socioculturais. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 10, n. 1, p.53-64, mar. 1999. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3814>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MOTA, Júnia Garcia França; MAGNO, Juliano; MOLINA, Carlos Eduardo Corrêa. Perfil da participação dos alunos de Ensino Médio nas aulas de Educação Física na região de Minas Ge. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.141-148, set. 2007. Semestral.

OLIVEIRA, Juliana Nunes de; GONÇALVES, Luis Gonzaga de Oliveira; FREIRE, Ivete de Aquino. Estilo de vida dos alunos do ensino médio do período noturno. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, Sp, v. 3, n. 7, p.247-252, dez. 2008. Trimestral. Disponível em: <<https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-7/Vol7n3-2008/Vol7n3-2008-pag-247a252/Vol7n3-2008-pag-247a252.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

OLIVEIRA, Louise Cruz Pontes de *et al.* A percepção dos alunos do Ensino Médio da rede pública em relação às aulas de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista/sp, v. 7, n. 1, p.81-86, jan. 2008. Trimestral. Disponível em: <<http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-7/Vol7n1-2008/Vol7n1-2008-pag-81a86/Vol7n1-2008-pag-81a86.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

OLIVEIRA, Nilma Kelly Ribeiro de *et al.* Estágios de mudança de comportamento para a atividade física em adolescentes. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p.42-54, mar. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a05.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

ORSANO, Vânia *et al.* Estilo de vida e níveis de aptidão física relacionada à saúde em adolescentes de Demerval Lobão/PI. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**,

Taguatinga/df, v. 18, n. 4, p.81-89, set. 2010. Trimestral. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/2419>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PALUDO, Ana Carolina *et al.* Discordância na percepção da imagem corporal avaliada por meio da escala de silhuetas de forma crescente e aleatória. **Conscientiae Saúde**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.164-169, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/929/92923617022.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PALUDO, Ana Carolina *et al.* Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes: prevalência e associação com o estado nutricional. **Conscientiae Saúde**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.143-149, jun. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92917188018>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PAULA, Tiago de; SILVA, Juliano da; KOCIAN, Rafael Castro. A participação nas aulas de Educação Física Escolar de Ensino Médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 6, p.33-40, dez. 2011. Trimestral.

PELEGRINI, Andreia *et al.* Stages of change in physical activity-related behavior in adolescents from a Brazilian state capital. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 4, p.770-775, dez. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n4/a15v19n4.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p.53-62, jan. 2008. Trimestral.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evandro Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 16, n. 2, p.127-127, jun. 2005. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3381/2427>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PIERINE, Damiana Tortorelo *et al.* Composição corporal, atividade física e consumo alimentar de alunos do ensino fundamental e médio. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 2, p.113-124, ago. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/101/79>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

PINTO, Marília Garcia *et al.* Nível de flexibilidade de alunos do ensino médio de Florianópolis - SC: uma análise centrada no sexo, idade e prática de atividade física extraescolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p.657-665, dez. 2013. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000400013&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2015.

PIZANI, Juliana *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 38, n. 3, p.259-266, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/pt/-des-motivacao-na-educacao-fisica/articulo/S0101328915001286/>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ROCHA, Priscila Garcia Marques da; RODRIGUES, Vanildo Pereira; MOREIRA, Tamara de Souza. Conhecimento e percepção de adolescentes sobre exercício físico relacionado à saúde e qualidade de vida na rede de ensino da cidade de Maringá - Paraná. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 18, n. 1, p.67-75, mar. 2007. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3318/2388>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

ROMBALDI, Airton José; SOARES, Débora Gonçalves. Indicadores da prática de atividade física e da qualidade do sono em escolares adolescentes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 38, n. 3, p.290-296, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/pt/indicadores-da-pratica-atividade-fisica/articulo/S0101328915001080/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SALVIVI, Leila; MYSKIW, Mauro. As manipulações corporais na representação da imagem social de alunas nas aulas de Educação Física. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p.1-11, set. 2009. Trimestral. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6515>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTOS, João Francisco Severo *et al.* Relação entre insatisfação corporal e atividade física entre adolescentes da zona urbana da Irati-PR. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 25, n. 2, p.193-201, jun. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21991/13786>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, André Costa Oliveira e; TELLES, Silvio. Taxa de prevalência de sobrepeso e obesidade entre alunos do ensino médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, Sp, v. 6, n. 1, p.493-500, jul. 2007. Trimestral. Disponível em: <<https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-6/Vol6n1-2007/Vol6n1-2007-pag-493a500/Vol6n1-2007-pag-493a500.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Diego Augusto Santos *et al.* Excesso de adiposidade corporal em adolescentes: associação com fatores sociodemográficos e aptidão física. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 1, p.114-125, mar. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a11v19n1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Diego Augusto Santos; SILVA, Roberto Jerônimo Santos; PETROSKI, Edio Luiz. Comportamento sedentário no recreio escolar e fatores sociodemográficos associados. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 21, n. 2, p.255-261, jun. 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8321>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SILVA, Diego Augusto Santos; SILVA, Rosane Carla Rosendo da; PETROSKI, Edio Luiz. Gasto energético e consumo calórico em adolescentes do sexo masculino com diferentes níveis de adiposidade corporal. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 1, p.1-9, mar. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n1/a01v19n1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Fabiana Miguel; COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva. O lugar da Educação Física no Ensino Médio: entre a presença e a ausência do aluno. **Conexões**,

Campinas/sp, v. 11, n. 4, p.164-185, out. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637597/5288>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, Francisco Carlos de Sousa; SILVA, André Luis Façanha da; PAULA, Alisson Slider do Nascimento. Caracterização dos estudantes de ensino médio quanto à não participação das aulas de educação física escolar em escolas do município de médio porte no interior do Ceará. **Conexões**, Campinas/sp, v. 14, n. 1, p.35-52, 31 mar. 2016. Trimestral. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v14i1.8644765>. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8644765/12043>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, Lucas Vinícius Machado da *et al.* Associação entre variáveis de composição corporal e aptidão física em adolescentes. **Revista de Atenção à Saúde**, São Caetano do Sul, v. 12, n. 41, p.51-56, set. 2014. Trimestral. Disponível em: <[file:///C:/Users/Beto/Downloads/2250-9524-1-PB \(2\).pdf](file:///C:/Users/Beto/Downloads/2250-9524-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Rudney da; MACIEL, Paola Bezerra. Características da Educação Física no Ensino Médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p.247-256, abr. 2009. Trimestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2148>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVEIRA, Eder Fontoura; SILVA, Marcelo Cozzensa da. Conhecimento sobre atividade física dos estudantes de uma cidade do sul do Brasil. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 3, p.456-467, set. 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n3/09.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

STABELINI NETO, Antônio *et al.* Atividade física e fatores associados à prevalência de Síndrome Metabólica em adolescentes. **Revista da Educação Física / Uem**, Maringá, v. 25, n. 4, p.619-628, dez. 2014. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/23179>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

TEIXEIRA, Fabiano Augusto. Educação Física escolar: reflexões sobre as aulas de exclusão. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32/33, n. 2, p.335-343, jul. 2009. Semestral. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/15591-47931-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

TRAPÉ, Átila Alexandre *et al.* Estresse em jovens atletas de voleibol e alunas do ensino médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.32-48, dez. 2011. Semestral. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/2568>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

VESPASIANO, Bruno de Souza *et al.* Comparação da composição corporal e do nível de atividade física de alunos do Ensino Médio entre uma escola pública e uma particular de Itapeva/SP. **Conexões**, Campinas/sp, v. 11, n. 2, p.31-59, abr. 2013. Trimestral. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637616/5307>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Publicações Consultadas e Resultados da Busca

A2	
MOVIMENTO	9 ARTIGOS
SAÚDE E SOCIEDADE	NÃO GEROU RESULTADO
B1	
CADERNOS DE PESQUISA (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS)	NÃO GEROU RESULTADO
CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA	NÃO TEM EDUCAÇÃO NO ESCOPO
CIENCIA E SAÚDE COLETIVA	NÃO GEROU RESULTADOS
CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS	NÃO GEROU RESULTADOS
EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG)	NÃO GEROU RESULTADOS
EDUCAÇÃO E PESQUISA (USP)	NÃO GEROU RESULTADOS
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	NÃO GEROU RESULTADOS
ENSAIO (FUNDAÇÃO CESGRANRIO)	NÃO GEROU RESULTADOS
HISTÓRIA, CIÊNCIAS, SAÚDE – MANGUINHOS	NÃO GEROU RESULTADOS
HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS	NÃO GEROU RESULTADOS
MOTRIZ	29 ARTIGOS
MOTRICIDADE	NÃO GEROU RESULTADOS
PAIDEIA	NÃO GEROU RESULTADOS
PRO-POSIÇÕES	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	NÃO GEROU RESULTADOS

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	5 ARTIGOS
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA UEM	19 ARTIGOS
REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA	2 artigo
B2	
CONSCIENTIAE SAÚDE	2 ARTIGOS
EDUCAR EM REVISTA	NÃO GEROU RESULTADOS
LICERE	NÃO GEROU RESULTADOS
PENSAR A PRÁTICA	7
REVISTA BRASILEIRA DE ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA BRASILEIRA DE CIENCIA E MOVIMENTO	7 ARTIGOS
REVISTA BRASILEIRA DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO	NÃO GEROU RESULTADOS
SAUDE EM DEBATE	NÃO GEROU RESULTADOS
B3	
REVISTA BRASILEIRA CIENCIAS DA SAÚDE	4
REVISTA BRASILEIRA EM PROMOÇÃO DA SAÚDE	NÃO GEROU RESULTADOS, TEM PESQUISAS SOBRE SAÚDE E ENSINO MÉDIO SEM RELAÇÃO COM EFI
B4	
AÇÃO E MOVIMENTO	1 ARTIGO
CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – UNIOESTE	3 ARTIGOS
COLEÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	18 ARTIGOS

CORPO E MOVIMENTO (ULBRA)	NÃO GEROU RESULTADOS
CORPO E MOVIMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA	NÃO GEROU RESULTADOS
DISCUTINDO EDUCAÇÃO FÍSICA	NÃO GEROU RESULTADOS
EDUCAÇÃO E REALIDADE	NÃO GEROU RESULTADOS
ESPORTE E SOCIEDADE	NÃO GEROU RESULTADOS
INSTRUMENTO - REVISTA EM ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO	NÃO GEROU RESULTADOS
KINESIS	NÃO GEROU RESULTADOS
MOTRIVIVENCIA FLORIANÓPOLIS	2 ARTIGO
MOTRIVIVENCIA UFS	NÃO GEROU RESULTADOS
MOTUS CORPORIS UFG	NÃO GEROU RESULTADOS
MOVIMENTA	NÃO GEROU RESULTADOS
MOVIMENTO E PERCEPÇÃO	NÃO GEROU RESULTADOS
PERPECTIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	NÃO GEROU RESULTADOS
PESQUISEDUCA	NÃO GEROU RESULTADOS
PRÁXIS EDUCACIONAL	NÃO GEROU RESULTADOS
PRESENÇA PEDAGÓGICA	NÃO GEROU RESULTADOS
REFELD. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA BRASILEIRA DE DOCÊNCIA, ENSINO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Site não encontrado
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (IMPRESSO)	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO	NÃO GEROU RESULTADOS

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL (PUCPR. IMPRESSO)	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA EDUCAÇÃO (PUCRS. ONLINE)	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS)	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA ELETRÔNICA DE ESTUDO DO MOVIMENTO HUMANO	SITE NÃO DISPONÍVEL
REVISTA MACKENZIE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE (ONLINE)	8 ARTIGOS
REVISTA MINEIRA DE EDUCACAO FISICA (UFV)	NÃO GEROU RESULTADOS
TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO	NÃO GEROU RESULTADOS
TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE (ONLINE)	NÃO GEROU RESULTADOS
ULBRA E MOVIMENTO - REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	NÃO GEROU RESULTADOS
B5	
CADERNO CE. CADERNO DE CURRÍCULO E ENSINO	SITE NÃO ENCONTRADO
CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UNIC)	NÃO GEROU RESULTADOS
CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO PPGE-UFES	NÃO GEROU RESULTADOS
COMUNICAÇÕES (UNIMEP)	NÃO GEROU RESULTADOS
CONEXÕES	5 ARTIGOS
EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA	NÃO GEROU RESULTADOS
QUAESTIO: REVISTA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO	Site não disponível
REVISTA DA FAE	NÃO GEROU RESULTADOS
REVISTA DIDÁTICA SISTÊMICA	3 ARTIGOS

REVISTA PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA (UFPR)	Site não disponível
---	---------------------

APÊNDICE B – Mapeamento dos Dados

AUTORIA	ANO	REVISTA	PARTICIPANTES	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
SILVA; MACIEL	2009	MOTRIZ	AMOSTRA: 82 alunos do EM noturno da rede estadual de Florianópolis entre 14 e 37 anos e 8 professores.	Analisar as características da EFI desenvolvida no EM da rede estadual de Florianópolis no noturno	Professores: questionário com 14 questões fechadas e 10 abertas; estudantes: 12 questões fechadas e 4 abertas.
PELEGRINI; SANTOS SILVA; CORSEUIL; LIMA SILVA; PETROSKI	2013	MOTRIZ	AMOSTRA: 473 meninos e 671 meninas entre 14 e 18 anos, estudantes da rede pública estadual de Florianópolis	Investigar os estágios de mudança de comportamento relacionados à atividade física (EMCRAF) e sua associação com as variáveis sexo e idade	Aplicação do questionário EMCRAF
PEREIRA; MAZZOTTI	2008	MOTRIZ	AMOSTRA: 44 estudantes do EM noturno de Belford Roxo e Rio de Janeiro	Identificar as representações sociais de EFI sustentadas pelos alunos trabalhadores que frequentam o EM Noturno	Entrevistas semi-estruturadas e observação das aulas
SILVEIRA; COZZENSA DA SILVA	2011	MOTRIZ	AMOSTRA: 1233 adolescentes (54% meninas) entre 13 e 19 anos	Avaliar o conhecimento dos escolares sobre AF e sua associação com fatores socioeconômicos, demográficos, comportamentais, nutricionais e de saúde.	Aplicação de questionário (características socioeconômicas, demográficas, comportamentais, nutricionais, de saúde e de conhecimento sobre AF), medida de peso e altura.
PIERINE; CARRASCOSA; FORNAZARI; WATANABE; CATALANI; FUKUJU; NUNES SILVA; MAESTÁ	2006	MOTRIZ	AMOSTRA (VOLUNTÁRIA): 441 indivíduos (219 meninos e 222 meninas)	Avaliar o nível de atividade física, qualidade alimentar do lanche escolar e composição corporal de estudantes do EF e EM	Aplicação do IPAQ; medida de peso e altura (IMC); dobras cutâneas (CC); consumo do lanche através de questionário.

GONZAGA; SILVEIRA; LISBOA; MELO	2008	MOTRIZ	AMOSTRA: 496 adolescentes (248 meninos e 248 meninas) das redes pública e particular de Campina Grande, PB	Avaliar a influência da AF na CC de adolescentes das redes pública e particular de ensino na faixa de 12 a 15 anos	Anamnese: histórico familiar a pessoal, casos de obesidade em familiares, horas dedicadas a atividades de características sedentárias e de envolvimento físico; AVALIAÇÃO ANTROPOMÉTRICA: IMC; peso
GUIMARÃES; SILVA; MAZZARDO; MARTINS; CAMPOS	2013	MOTRIZ	AMOSTRA: 572 estudantes de escolas públicas de Curitiba.	Estabelecer uma associação entre comportamento sedentário e perfis metabólicos e antropométricos	Coleta de 8ml de sangue para determinar o colesterol total, HDL, LDL, triglicérides e glicemia; medida de estatura e massa corporal; questionários para nível socioeconômico, nível de atividade física, comportamento sedentário e frequência alimentar.
SANTOS SILVA; NASCIMENTO; SILVA; GLANER	2013	MOTRIZ	AMOSTRA: 627 adolescentes (266 meninos e 361 meninas) de Januária, MG	Verificar a prevalência e os fatores sócio-demográficos e de aptidão física associados à adiposidade corporal elevada (ACE)	Avaliação antropométrica, questionário sociodemográfico, testes de aptidão física.
OLIVEIRA; BARROS; REIS; TASSITANO; TENÓRIO; BEZERRA; FARIAS JÚNIOR	2012	MOTRIZ	AMOSTRA: 4207 estudantes da rede pública estadual de PE.	Identificar e descrever fatores associados à distribuição em relação aos estágios de mudança de comportamento para prática de atividade física (EMCAF).	Questionário GSHS (Global School-based Student Health Survey) da OMS, traduzido e adaptado
SANTOS SILVA; ROSENDO DA SILVA; PETROSKI	2013	MOTRIZ	Seleção aleatória de 40 estudantes de uma escola entre os que atendiam aos critérios de inclusão: 14 a 16 anos, não fumante, branco, nível socioeconômico elevado, %G inferior a 11% ou superior a 20%.	Comparar o gasto energético e consumo calórico de adolescentes com diferentes níveis de gordura corporal.	Medida de massa corpora, estatura, DC tríceps e subescapular, cálculo do IMC e %G; GASTO ENERGÉTICO: diretamente, através do sensor de movimento triaxial; indiretamente, diário de atividades (Bouchard); CONSUMO CALÓRICO: registro alimentar de 24h

BALBINOTTI; ZAMBONATO; BARBOSA; SALDANHA; BALBINOTTI	2011	MOTRIZ	AMOSTRA selecionada intencionalmente a partir dos critérios de acessibilidade e disponibilidade com 274 estudantes de EF e EM de Erechim, RS.	Comparar os níveis de motivação à prática regular de AF de 3 diferentes grupos: obesos, com sobrepeso e eutróficos.	Avaliação antropométrica e aplicação do questionário IMPRAFE-54
MACIEL	2010	MOTRIZ	416 estudantes (197 meninos e 219 meninas) do EM de BH	Investigar a intenção de mudança de comportamento (em relação à AF) utilizando os pressupostos do Modelo Transteorético e da Teoria do Comportamento Planejado	Aplicação de questionário: aspectos sociodemográficos, estágios de mudança de comportamento e aspectos atitudinais
FERNANDES; COSTA ROSA; SEGATTO; SILVA; OLIVEIRA; FREITAS JUNIOR	2007	MOTRIZ	AMOSTRA: 1424 estudantes de Presidente Prudente, SP	Analisar a eficiência de valores críticos de índice de massa corporal específicos para a população brasileira na indicação do estado nutricional	Medida de idade, peso corporal, estatura e DTR; cálculo do IMC;
FERNANDES; CASONATTO; CHRISTOFARO; CUCATO; MACHADO; ROMANZINI; RONQUE	2009	MOTRIZ	316 estudantes de uma instituição que atenderam ao convite para participar da pesquisa	Analisar a associação entre estado nutricional e pressão arterial em alunos de uma escola da rede privada de ensino	Dados referentes à idade, massa corpora, estatura, pressão arterial sistólica e diastólica
LEGNANI; LEGNANI; BARBOSA FILHO; GASPAROTTO; CAMPOS; LOPES	2011	MOTRIZ	AMOSTRA: 1269 estudantes da Tríplice Fronteira	Identificar os Fatores de Risco à Saúde Cardiovascular (FRSC) em adolescentes da Tríplice Fronteira	Aplicação do questionário GSHS traduzido e adaptado
MATIAS; ROLIM; KRETZER; SCHMOELZ; ANDRADE	2010	MOTRIZ	AMOSTRA VOLUNTÁRIA: 316 estudantes de um Centro Federal de Ed. Tecnológica de SC.	Investigar a prática de AF associada à satisfação com o peso corporal na adolescência	Para avaliar o Nível Habitual de AF: questionário QAFH (Nahas, 2011) e também o EMCAF; Satisfação com o peso corporal foi através do Questionário de Autoavaliação do estilo de vida e autoeficácia.
ISSE	2011	MOVIMENTO	30 alunas do EM de Lajeado, RS	Discutir a compreensão de estudantes do EM acerca das relações entre estudar o corpo e a EFI	Observação das aulas de EFI, entrevista com as meninas, diário de campo

				Escolar	
CARDOSO; PEREIRA; AFONSO; ROCHA JUNIOR	2014	REV BRAS EDUC FIS ESPORTE	24 meninos e 16 meninas do EM	Verificar o desenvolvimento de conceitos, níveis de aptidão física relacionados à saúde e padrão de atividade física proporcionado pelas aulas de EF.	APTIDÃO FÍSICA: testes do PROESP; CONCEITOS: prova teórica com questões objetivas; o escore de atividade física foi avaliado pelo IPAQ
PINTO; SOARES; MACHADO; AZEVEDO; KRAESKI; FOLLE; GUIMARÃES	2013	REV BRAS EDUC FIS ESPORTE	300 estudantes	Analisar o nível de flexibilidade dos escolares do EM de Flórida de acordo com sexo, idade e prática de atividade física extraescolar	Questionário autoaplicável para informações socioeconômicas e de prática de atividade física extraescolar; Banco de Wells e Teste de Ombros para flexibilidade
FEITOSA; TASSITANO; TENÓRIO; ALBUQUERQUE; GUIMARAES; LIMA NETO	2011	R. da Educação Física/UEM	600 estudantes	Investigar a participação dos alunos nas aulas de EFI, como as aulas são ofertadas, o conteúdo das aulas e os motivos relacionados à dispensa da disciplina	Aplicação do questionário COMCAP (Comportamento de Risco em Adolescentes Catarinenses); o questionário avalia informações gerais (sociodemográficas e relacionadas ao trabalho) e 5 seções sobre saúde (hábitos alimentares, AF[com questões sobre a aula de efi], comportamentos de risco, comportamentos preventivos e percepção de saúde)
SILVA; SILVA; PETROSKI	2010	R. da Educação Física/UEM	973 estudantes do EM e EF	Verificar a prevalência do sedentarismo no recreio escolar e fatores sociodemográficos associados	Coleta de informações quanto ao sexo, idade, nível de ensino e NE; questão 3 do questionário PAQ-C
PEREIRA; MOREIRA	2005	R. da Educação Física/UEM	446 estudantes do EM e 4 professores de EFI	Verificar a participação dos alunos do EM nas aulas de EFI	Observação não participante de 80h de aula do EM em duas escolas privadas da zona leste de São Paulo, questionário para os alunos e entrevista com os professores

MONTEIRO; PADOVANI; GONÇALVES	1999	R. da Educação Física/UEM	87 alunos do sexo masculino entre 14 e 18 anos	Explorar os possíveis efeitos de variáveis relacionadas à saúde sobre padrões de aptidão física de escolares do EM; saber como estes se apresentam em relação a diferentes modalidades esportivas e aspectos sócio- culturais	Alunos divididos em 5 grupos, avaliados em pré e pós teste (peso, altura, barra fixa, abdominal em um minuto, corrida alternada, salto em extensão, corrida de 50 metros e arremesso de medicine ball); cada grupo praticou somente um esporte durante 4 meses.
CHICATI	2000	R. da Educação Física/UEM	240 alunos do EM de 4 escolas de Maringá/PR	Diagnosticar e analisar a motivação dos alunos nas aulas de EFI do EM na rede pública de Maringá	Questionário com 17 perguntas mistas, elaborado pela autora
ROCHA; RODRIGUES; MOREIRA	2007	R. da Educação Física/UEM	445 adolescentes, sendo 360 estudantes não- atletas do EM e 85 estudantes atletas	Identificar o conhecimento e a percepção sobre o exercício físico de adolescentes atletas e não-atletas da rede de ensino de Maringá	Questionário elaborado por Domingos, Araujo e Gigante (2004) para analisar conhecimentos sobre o exercício físico e a percepção do sujeito quanto à importância do exercício físico
HINO; RODRIGUEZ- AÑEZ; REIS	2010	R. da Educação Física/UEM	33 estudantes do EM	Analisar e validar um instrumento baseado na observação direta (SOFIT) para avaliar o nível de AF em aulas de EFI	Os alunos realizaram o protocolo proposto por Rowe, Schudheisz e Mars (1997), a média da FC em quatro minutos em cada código foi comparada entre as categorias do instrumento; para verificar a validade do SOFIT de acordo com os níveis de AF mensurados pela FC, as aulas foram filmadas e a FC mensurada por monitores Polar.
BERRIA; MINATTO; RIBEIRO; SANTOS; PETROSKI	2013	R. da Educação Física/UEM	2620 meninas estudantes do EF e do EM de Cascavel/PR	Verificar a prevalência de obesidade abdominal e sua associação com indicadores sociodemográficos, estado nutricional e maturação sexual em escolares de 8 a 17 anos do sexo feminino	Mensuração da massa corporal, IMC, perímetro da cintura (para obesidade abdominal)

MARANI; OLIVEIRA; OMORI	2005	R. da Educação Física/UEM	95 estudantes do EM da rede estadual de Londrina/PR	Analisar a prática de atividade física habitual de escolares de diferentes classes socioeconômicas do EM	Questionário de AF Habitual (PATE, 1988; adaptado por NAHAS, 2003); situação socioeconômica: instrumento da ABIPEME (Associação Brasileira de Pesquisas de Mercado)
FARIAS JUNIOR; LOPES; MOTA; HALLAL	2012	Rev Saúde Pública	2874 estudantes de 14 a 19 anos do ensino médio público e privado de João Pessoa	Estimar a proporção de adolescentes fisicamente ativos e identificar fatores associados	Questionário padronizado anônimo auto-preenchível
PALUDO; PELEGRINI; GRESPLAN; CALDEIRA; MADUREIRA; SERASSUELO JUNIOR	2011	ConScientiae Saúde	212 meninas estudantes do EM em Marechal Candido Rondon	Verificar a associação entre insatisfação com a imagem corporal e estado nutricional de adolescentes	IMC: peso e estatura; estado nutricional: Cole; Insatisfação com a imagem corpora: Body Shape Questionnaire
PALUDO; RONQUE; BLASQUEZ; GONÇALVES; SERASSUELO JUNIOR	2012	ConScientiae Saúde	238 meninas entre 15 e 17 anos estudantes do EM em Marechal Candido Rondon/PR	Verificar a possível concordância nos resultados da escala de silhuetas em formato crescente e aleatório	IMC; Escala de silhueta de Stunkard de forma crescente e aleatória
SALVIVI; MYSKIW	2009	Pensar a Prática	6 meninas, estudantes do EM de Marechal Candido Rondon.	Analisar a imagem social de meninas nas aulas de EFI do 3 ano do EM em Marechal Candido Rondon, procurando verificar a articulação entre as representações das alunas e as manipulações corporais produzidas por elas para fazer valer a imagem requerida nas interações vivenciadas durante as aulas.	Observação semi- estruturada das aulas e entrevista semi- estruturada com as 6 meninas escolhidas para o estudo

GEHRE; COELHO; BOTELHO NETO; QUEIROZ; CAMPBELL	2010	R. Bras. Ci. E Mov	25 estudantes do EM divididos em 3 grupos: praticantes iniciantes, praticantes avançados e controle (não praticantes)	Comparar a aptidão física e indicadores de crescimento de adolescentes que estão regularmente matriculados no EM, praticantes ou não de jiu-jitsu	Peso, altura, % gordura, pressão arterial de repouso, testes de aptidão física (PROESP).
ARAÚJO; FRANÇA; MADEIRA; SOUSA JUNIOR; SILVA; SILVA; PRESTES	2012	R. Bras. Ci. E Mov	71 estudantes do EM de uma escola particular de Teresina, randomizados em Grupo Experimental e Grupo Controle; o GE participou de um programa de AF moderada durante 10 semanas	Investigar os efeitos do programa de exercício físico (PEF) moderado sobre os níveis de estresse de vestibulandos.	IPAQ (versão curta); Escala de Stress para Adolescentes (ESA) e kit Salivette®
ORSANO; LOPES; ANDRADE; PRESTES	2010	R. Bras. Ci. E Mov	74 estudantes do EM de Demerval Lobão/PI	Investigar o estilo de vida e níveis de AF relacionada à saúde em alunos do EM de uma escola pública de Demerval Lobão	Teste de sentar e alcançar, força/resistência abdominal, flexão de braços, % gordura (Lohman), questionário PEVI
MARANI; OLIVEIRA; GUEDES	2007	R. Bras. Ci. E Mov	92 adolescentes concluintes do EM em Londrina	Estabelecer associação entre percepções de hábitos saudáveis e de prática de AF em adolescentes concluintes do EM	QPHAS (Guedes e Grondin, 2002); IPAQ versão curta;
MAGALHÃES NETO; FRANÇA	2003	R. Bras. Ci. E Mov	24 alunos divididos em grupo controle e grupo experimental	Verificar os efeitos do exercício resistido sobre o estresse mental em adolescentes	Avaliação dos níveis de estresse através do Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos de Lipp (ISSL); o GE participou de um programa de AF durante 5 semanas
CESCHINI; FIGUEIRA JUNIOR	2008	R. Bras. Ci. E Mov	1738 estudantes do EM de 8 escolas particulares da zona sul da cidade de São paulo	Descrever a prevalência de AF insuficiente e os fatores associados em adolescentes de São Paulo	IPAQ versão curta
CESCHINI; FIGUEIRA JUNIOR	2006	Revista Brasileira de Ciências da Saúde	152 estudantes do EM de uma escola estadual da zona norte de São Paulo	Comparar a prática de AF de adolescentes entre a 1 e a 3 séries do EM da rede estadual de ensino	IPAQ versão curta, aplicado no início do 1 ano e reaplicado no 2 e 3 anos.

CESCHINI; FIGUEIRA JUNIOR; ARAÚJO JÚNIOR	2009	Revista Brasileira de Ciências da Saúde	606 adolescentes do EM de 3 escolas estaduais da cidade de São Paulo	Descrever o nível de AF e a prevalência de atividades sedentárias, além de verificar a associação entre o nível de AF e os diferentes comportamentos sedentários	IPQA versão curta para o nível de atividade física e questionário estruturado para avaliar as atividades sedentárias
MARCHINI; ARMBRUST	2012	Coleção Pesquisa em Educação Física	60 estudantes do EM de uma escola particular de São Paulo	Analisar o impacto da EF na opinião de alunos do EM com intuito de verificar as razões de participação das aulas e o uso do tempo livre e se as aulas da referida matéria influenciavam suas escolhas fora da escola	Questionário de múltipla escolha e uma questão dissertativa
FERNANDES; TRIGO	2012	Coleção Pesquisa em Educação Física	382 estudantes do 9º ano do EF e do 1º ano do EM da cidade de Formiga/MG	Traçar o perfil antropométrico dos escolares de 14 a 16 anos (IMC)	Mensuração da massa corporal e da estatura de cada estudante
PAULA; SILVA; KOCIAN	2011	Coleção Pesquisa em Educação Física	19 estudantes do EM de Campestre/MG	Verificar os motivos da participação e da não participação nas aulas de EFI do EM, além de sugerir possibilidades de intervenção pedagógica para minimizar os motivos da não participação	Questionário anônimo com questões abertas e fechadas
CAIXETA; CAMPOS	2009	Coleção Pesquisa em Educação Física	360 estudantes do EM e 10 professores de EFI de uma escola de Patos de Minas/MG	Qual é o interesse real dos alunos do EM nas aulas de EFI?	Questionários

OLIVEIRA; SOUZA; CUNHA; MONTEIRO; FECHIO	2008	Coleção Pesquisa em Educação Física	397 estudantes do EM de São Vicente/SP	Verificar a percepção dos alunos do EM em relação às aulas de EFI.	Questionário diagnóstico (Figueira Junior, 2000) adaptado
LEMONS; CONGÍLIO JUNIOR; THOMMAZO; GONÇALVES	2008	Coleção Pesquisa em Educação Física	270 estudantes do EM divididos em dois grupos: um que pratica AF regular e outro que não praticam AF regular	Investigar os aspectos motivacionais que podem influenciar os estudantes do EM, de acordo com o genero, a praticarem ou não praticarem AF regular	Questionário elaborados pelos próprios pesquisadores: um sócio-demográfico e outro que abordou aspectos para a prática de AF regular e motivacionais
OLIVEIRA; GONÇALVES; FREIRE	2008	Coleção Pesquisa em Educação Física	46 alunos do EM noturno da região central da cidade de Porto Velho/RO	Identificar o estilo de vida de escolares do EM noturno, regular e EJA, de Porto Velho	Questionário modificado de Farias Jr (2002) com perguntas sobre o estilo de vida
ALBUQUERQUE; SILVA; FERRAZ; GOMES; LIMA	2008	Coleção Pesquisa em Educação Física	300 estudantes do ensino médio público e privado de Fortaleza	Comparar [sic] a presença de sobrepeso e obesidade entre estudantes de nível médio de uma escola pública e uma particular	Cálculo do IMC
BOZZA; FRANCO	2007	Coleção Pesquisa em Educação Física	318 alunos do EM	Investigar a motivação dos alunos em aulas de EFI no EM de uma escola particular de Campinas	Questionário elaborado pelos autores com questões abertas e fechadas
SILVA; TELLES	2007	Coleção Pesquisa em Educação Física	31 estudantes do EM de uma escola particular da Barra da Tijuca, Rio de Janeiro	Identificar a taxa de prevalência de sobrepeso e obesidade entre os alunos do EM da escola CEC-Barra	Cálculo do IMC e questionário semi- estruturado contendo perguntas mistas
MOTA; MAGNO; MOLINA	2007	Coleção Pesquisa em Educação Física	491 alunos do EM de escolas públicas e privadas da região sul de Minas Gerais	Apresentar o perfil de participação dos alunos do EM da região sul de MG nas aulas de EFI	Questionários investigativos aplicados individualmente
ALMEIDA; TUCHER; ROCHA; PAIXÃO	2011	Revista Mackenzie Efi Esporte	100 alunos do EM de uma escola particular	Analisar a percepção de alunos sobre a EFI e os motivos que levam à prática no EM	Questionário elaborado pelos autores com seis questões fechadas
TRAPÉ; PRODÓCIMO; PAULINO- PEREIRA; NERY	2011	Revista Mackenzie Efi Esporte	18 jogadoras de voleibol da categoria infanto- juvenil que disputaram a Copa Regional de Voleibol em 2007	Identificar as manifestações de estresse na vida pessoal das adolescentes	Escala para Análise do Estresse Psíquico no Voleibol (AEP-V), criada e validada por Trapé em 2008

MARTINELLI; MERIDA; RODRIGUES; GRILLO; SOUZA	2006	Revista Mackenzie Efi Esporte	15 alunas do EM de uma escola particular de São Paulo que diziam não gostar de EFI	Identificar os motivos pelos quais as alunas do EM não gostam de participar das aulas	Questionário com 11 questões abertas e 1 fechada
MENEZES; VERENGUER	2006	Revista Mackenzie Efi Esporte	105 estudantes do EM de uma escola particular de Barueri/SP que possui uma proposta diferenciada para a EFI neste ciclo	Apresentar e discutir uma proposta diferente para a EFI no EM e apresentar as considerações dos alunos frente a essa nova proposta	Questionário anônimo com questões abertas e fechadas
ALVES; ESCÓZZIO; AMÂNCIO; TEIXEIRA	2016	Conexões	200 adolescentes (feminino 53% e masculino 47%), com faixa etária entre 15 e 17 anos de idade.	Investigar os fatores motivacionais referentes à participação nas aulas de educação física entre os escolares do ensino médio	Questionário elaborado por KOBAL (1996).
COSTA; PIRES	2007	Conexões	32 estudantes do primeiro ano no EM	Compreender a comunicação nas culturas juvenis, expressa por meio dos símbolos da moda/indumentária e adereços no ambiente escolar, levando em conta as questões socioculturais dos alunos, seus diferentes grupos e culturas	Observação participante
DARIDO	2004	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	1.172 alunos divididos entre a 5a. e 7a. série do Ensino Fundamental e 1o. ano do Ensino Médio da rede pública estadual de Rio Claro	O objetivo do presente estudo foi verificar as origens e as razões pelas quais os alunos se afastam da prática da atividade física regular analisando o universo da Educação Física na escola.	Questionário

FERRARI; REZENDE; BEZERRA; ARAÚJO; MATSUDO	2014	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	A amostra consistiu em 226 escolares (119 meninos e 107 meninas) com idade entre 10 e 15 anos ($12,35 \pm 1,33$ meninos; $12,02 \pm 1,23$ meninas). Todos os escolares que participaram da pesquisa pertenciam a duas escolas municipais de Ilhabela, sendo uma de ensino médio e outra de ensino fundamental	Associação entre aptidão física e desempenho acadêmico de escolares de Ilhabela.	As variáveis antropométricas analisadas foram: índice de massa corporal, circunferência de cintura, somatória das sete dobras cutâneas (subescapular, bicipital, tricipital, supra ilíaca, axilar-média, abdominal e panturrilha medial). As variáveis neuromotoras da aptidão física foram: força de membros superiores e inferiores, agilidade e força abdominal. O desempenho acadêmico (satisfatório vs. não satisfatório) foi analisado por meio das disciplinas de matemática, português, leitura e ciências cursadas no primeiro semestre de 2013.
FERREIRA; RUFINO; DINIZ; DARIDO	2016	Motriz	426 do segundo ano do ensino médio de uma cidade do interior de SP	Analisar as práticas corporais de estudantes do ensino médio dentro e fora da escola a partir da perspectiva de gênero	Questionário
MATIAS; ROLIM; KRETZER; SCHMOELZ; VASONCELOS; ANDRADE	2009	Revista de Educação Física da UEM	316 adolescentes, estudantes de Centros Federais de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Investigar o estilo de vida, o nível habitual de atividade física e a percepção de auto-eficácia de adolescentes.	Três questionários e uma escala
PIZANI; BARBOSA-RINALDI; MIRANDA; VIEIRA	2016	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	371 alunos de educação física do ensino médio	Identificar a presença da desmotivação na educação física escolar, por meio da teoria da autodeterminação, com vistas à compreensão de possibilidades de intervenção	Questionário de Goudas, Biddle e Fox (1994)
ROMBALDI; SOARES	2016	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	85 alunos de ambos os sexos, entre 14 e 18 anos, que cursavam o ensino médio	Investigar indicadores da prática regular de atividade física (AF) e da qualidade do sono em escolares	Foi usado um questionário para medir nível de AF, horários de acordar e dormir, qualidade e tempo de sono e presença de parassônias

				adolescentes em Pelotas (RS).	
SANTOS; OLIVEIRA; CAMPOS; PEREIRA; SOUSA	2014	Revista da Educação Física da UEM	340 estudantes do sexo feminino (14,55 ± 2,8 anos; 55 ± 14,3 Kg; 163 ± 14 cm) do ensino médio selecionadas de forma probabilística por conglomerados	Verificar, entre estudantes adolescentes de escolas da zona urbana de Irati-PR, a prevalência de insatisfação com a imagem corporal e sua relação com o nível de atividade física habitual	Questionário de Atividades Físicas Habituais de Russel Pate, traduzido e adaptado por Nahas (2006) e a escala visual de percepção de silhueta corporal de Childress, et al., (1993)
SILVA; COFFANI	2013	Conexões	Tomou-se como sujeitos os alunos do Ensino Médio, e os respectivos professores	A pesquisa investigou os fatores que influenciam a participação ou ausência dos alunos nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona rural, do município de S. J. dos Quatro Marcos/MT	Como instrumentos de coleta de dados foram adotados: observações diretas in loco das aulas sobre a organização e estrutura curricular e pedagógica da aula e, a aplicação de um roteiro de entrevista semi-estruturada com os alunos das turmas do Ensino Médio.
SILVA; SILVA; PAULA	2016	Conexões	documentos de atestados e declarações entregues ao professor pelos alunos como pedido de dispensa das aulas de Educação Física Escolar com a realização de análises de dados construídos a partir dos resultados desses documentos.	O objetivo do estudo foi caracterizar o perfil dos alunos que não participam das aulas de Educação Física no ensino médio de escolas públicas da cidade de Sobral no Ceará	Análise de documentos
SILVA; PACKE; TKAC; BRAGA; URBINATI	2014	Revista de Atenção à saúde	38 adolescentes (24 do sexo feminino e 14 do sexo masculino) com idade de 15,92±0,818, estudantes do ensino médio de um colégio particular de Curitiba	Associar as variáveis de composição corporal e aptidão física em adolescentes	Bateria de testes PROESP-BR e a equação de Slaughter para o cálculo de percentual de gordura (%G) em crianças e adolescentes, assim como a massa muscular (MM)

STABELINI NETO; SANTOS; SENA; CORREA; ELIAS; CAMPOS	2014	Revista da Educação Física da UEM	391 escolares entre 10 e 18 anos	Investigar os fatores associados à prevalência de síndrome metabólica (SM) em adolescentes	A mensuração da atividade física foi feita por meio do acelerômetro. Para se obter informações referentes ao comportamento alimentar foi empregado questionário proposto por Chiara e Sichieri. Para definição da SM foi utilizado à proposta adaptada para população pediátrica do NCEP-ATP III
TEIXEIRA	2009	Motrivivência	As observações foram realizadas com uma classe de 2º ano do ensino médio de uma escola particular em Florianópolis, SC	O objetivo do estudo foi identificar, descrever e interpretar atitudes de exclusão existentes nas aulas de Educação Física e os aspectos que as propiciam	Foi elaborado um roteiro de observação que contemplava possíveis aspectos de exclusão, tanto na prática docente quanto pelos próprios alunos.
VESPASIANO; MELLA; MONTEBELO; CESAR	2013	Conexões	200 adolescentes entre 15 e 17 anos do sexo masculino e feminino	Comparar a composição corporal, os hábitos alimentares, nível de atividade física e nível socioeconômico em adolescentes do ensino médio entre uma escola pública e uma particular do município de Itapeva-SP	IPAQ, registro alimentar por 3 dias, Critério de Classificação Econômica Brasil,

APÊNDICE C – Termos de Consentimento/Assentimento

Termo de Consentimento Institucional I - GERED
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Coordenação: Humberto Luis de Cesaro

humberto.cesaro@gmail.com

(49)999602060

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico

90690200 - Porto Alegre - RS

LAPEX - Sala 210

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

Fone: 051 3308 3738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Prezada _____

Gerente Regional de Educação da 7ª GERED

Este estudo tem como objetivo investigar as aulas de Educação Física do Ensino Médio e tentar compreender como a prática curricular e a prática pedagógica dos/as professores/as é percebida pelos/as estudantes que não gostam de participar das aulas.

Para dar conta desta tarefa, gostaria de solicitar vossa permissão para conversar com os/as diretores/as das escolas pertencentes à 7ª Gerência Regional de Educação para solicitar o

acesso às escolas. Esta pesquisa será conduzida através de uma observação participante durante o ano letivo de 2016 e também pela realização de entrevistas com docentes e discentes da turma observada.

São compromissos do pesquisador: preservar a privacidade de todos/as os/as participantes do estudo, inclusive das escolas; solicitar o consentimento dos/as participantes para a realização de entrevistas e, caso sejam menores de 18 anos, solicitar a autorização dos pais, mães ou responsáveis legais; transcrever toda e qualquer entrevista que venha a ser realizada e submeter à aprovação do entrevistado/a antes de usar os dados nela apresentados; prezar pelo uso adequado das informações, considerando o contexto em que elas foram produzidas; enviar uma cópia da versão final da tese para esta Gerência Regional, para as escolas e docentes participantes.

As observações serão realizadas durante as aulas da disciplina de Educação Física com uma turma no Ensino Médio em cada escola e esta turma será indicada pelo/a professor/a responsável. As entrevistas com os/as docentes serão realizadas em local e horário definido por eles/as, preferencialmente na escola e em horário que não prejudique o andamento das aulas; as entrevistas com estudantes serão realizadas durante as próprias aulas da turma. Desta forma, são diminuídos ao máximo eventuais riscos inerentes ao deslocamento dos/as participantes ao local da entrevista.

A GERED poderá, em qualquer momento, solicitar informações e esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, bem como retirar o consentimento para sua realização sem a necessidade de justificativa.

Declaro estar ciente do exposto e permitir que o pesquisador contate dos diretores das escolas para solicitar permissão de acesso às mesmas e, desta, forma, convidar professores/as e estudantes a participarem deste estudo.

NOME COMPLETO

ASSINATURA

Luzerna, ___ de _____ de _____

Termo de Consentimento Institucional II – Escolas

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

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Coordenação: Humberto Luis de Cesaro

humberto.cesaro@gmail.com

(49)999602060

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico

90690200 - Porto Alegre - RS

LAPEX - Sala 210

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

Fone: 051 3308 3738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Prezado/a _____

Diretor/a da Escola _____

Este estudo tem como objetivo investigar as aulas de Educação Física do Ensino Médio e tentar compreender como a prática curricular e a prática pedagógica dos/as professores/as é percebida pelos/as estudantes que não gostam de participar das aulas.

Para dar conta desta tarefa, gostaria de solicitar vossa permissão para conversar com os/as professores/as desta escola que atuam no Ensino Médio e convidá-los a participarem da

pesquisa. Esta pesquisa será conduzida através de uma observação participante durante o ano letivo de 2016 e também pela realização de entrevistas com docentes e discentes da turma observada.

São compromissos do pesquisador: preservar a privacidade de todos/as os/as participantes do estudo, inclusive das escolas; solicitar o consentimento dos/as participantes para a realização de entrevistas e, caso sejam menores de 18 anos, solicitar a autorização dos pais, mães ou responsáveis legais; transcrever toda e qualquer entrevista que venha a ser realizada e submeter à aprovação do entrevistado/a antes de usar os dados nela apresentados; prezar pelo uso adequado das informações, considerando o contexto em que elas foram produzidas; enviar uma cópia da versão final da tese para esta Gerência Regional, para as escolas e docentes participantes.

As observações serão realizadas durante as aulas da disciplina de Educação Física com uma turma no Ensino Médio em cada escola e esta turma será indicada pelo/a professor/a responsável. As entrevistas com os/as docentes serão realizadas em local e horário definido por eles/as, preferencialmente na escola e em horário que não prejudique o andamento das aulas; as entrevistas com estudantes serão realizadas durante as próprias aulas da turma. Desta forma, são diminuídos ao máximo eventuais riscos inerentes ao deslocamento dos/as participantes ao local da entrevista.

A Escola poderá, em qualquer momento, solicitar informações e esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, bem como retirar o consentimento para sua realização sem a necessidade de justificativa.

Declaro estar ciente do exposto e permitir que o pesquisador convide os professores da Escola para participarem deste estudo.

NOME COMPLETO

ASSINATURA

Luzerna, ___ de _____ de _____

Termo de Consentimento – Docentes

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

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Coordenação: Humberto Luis de Cesaro

humberto.cesaro@gmail.com

(49)999602060

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico

90690200 - Porto Alegre - RS

LAPEX - Sala 210

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

Fone: 051 3308 3738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Prezado/a _____

Professor/a da Escola _____

Este estudo tem como objetivo investigar as aulas de Educação Física do Ensino Médio e tentar compreender como a prática curricular e a prática pedagógica dos/as professores/as é percebida pelos/as estudantes que não gostam de participar das aulas.

Para dar conta desta tarefa, gostaria de solicitar vossa permissão para acompanhar as aulas de uma de vossas turmas durante o ano letivo de 2016, pois esta pesquisa será conduzida

através de uma observação participante e também pela realização de entrevistas com docentes e discentes da turma observada.

São compromissos do pesquisador: preservar a privacidade de todos/as os/as participantes do estudo, inclusive das escolas; solicitar o consentimento dos/as participantes para a realização de entrevistas e, caso sejam menores de 18 anos, solicitar a autorização dos pais, mães ou responsáveis legais; transcrever toda e qualquer entrevista que venha a ser realizada e submeter à aprovação do entrevistado/a antes de usar os dados nela apresentados; prezar pelo uso adequado das informações, considerando o contexto em que elas foram produzidas; enviar uma cópia da versão final da tese para esta Gerência Regional, para as escolas e docentes participantes.

As observações serão realizadas durante as aulas da disciplina de Educação Física com uma turma no Ensino Médio em cada escola; a escolha da turma ficará a seu critério. Se você concordar com a realização de uma entrevista, esta será conduzida preferencialmente na escola e em horário que não prejudique o andamento das aulas. Desta forma, são diminuídos ao máximo eventuais riscos inerentes ao seu deslocamento até o local da entrevista. Caso seja da sua preferência, a entrevista poderá ser realizada em qualquer outro local. Não haverá qualquer tipo de compensação material ou financeira decorrente de sua participação no estudo.

Você poderá, em qualquer momento, solicitar informações e esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, bem como retirar o consentimento para sua realização sem a necessidade de justificativa.

Declaro estar ciente do exposto e permitir que o pesquisador realize sua pesquisa durante minhas aulas.

NOME COMPLETO

ASSINATURA

Luzerna, ___ de _____ de _____

Termo de Consentimento - Entrevista com docentes

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

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Coordenação: Humberto Luis de Cesaro

humberto.cesaro@gmail.com

(49)999602060

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico

90690200 - Porto Alegre - RS

LAPEX - Sala 210

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

Fone: 051 3308 3738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Prezado/a _____

Professor/a da Escola _____

Este estudo tem como objetivo investigar as aulas de Educação Física do Ensino Médio e tentar compreender como a prática curricular e a prática pedagógica dos/as professores/as é percebida pelos/as estudantes que não gostam de participar das aulas.

Para dar conta desta tarefa, gostaria de solicitar vosso consentimento com a realização de uma entrevista. Essa entrevista será gravada (somente o áudio) e você terá acesso ao roteiro de perguntas antes da realização; posteriormente, a entrevista será transcrita e você receberá uma cópia para fazer os cortes ou ajustes que julgar necessários; durante a entrevista, você poderá solicitar que ela seja interrompida ou cancelada, sem necessidade de qualquer justificativa a não ser sua falta de interesse em continuar; a entrevista será realizada na Escola, em horário que não atrapalhe as aulas, ou em local à sua escolha. Não haverá qualquer tipo de compensação material ou financeira decorrente de sua participação na pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e concordar com a realização da entrevista.

NOME COMPLETO

ASSINATURA

Luzerna, ___ de _____ de _____

Termo de Consentimento - Pais, Mães e/ou Responsáveis Legais

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

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Coordenação: Humberto Luis de Cesaro

humberto.cesaro@gmail.com

(49)999602060

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico

90690200 - Porto Alegre - RS

LAPEX - Sala 210

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

Fone: 051 3308 3738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Prezado/a _____

Responsável pelo/a estudante _____

Este estudo tem como objetivo investigar as aulas de Educação Física do Ensino Médio e tentar compreender como a prática curricular e a prática pedagógica dos/as professores/as é percebida pelos/as estudantes que não gostam de participar das aulas.

Para dar conta desta tarefa, gostaria de solicitar vosso consentimento para a realização de uma entrevista com seu/sua filho/a. Esta entrevista servirá para que o pesquisador possa compreender com mais detalhes as percepções de seu/sua filho sobre as aulas de Educação Física.

São compromissos do pesquisador em relação a esta entrevista: solicitar o assentimento de seu/sua filho/a com a realização dela; realizar a entrevista durante o horário das aulas de Educação Física, sem a necessidade de deslocamento até a escola ou outro local; gravar somente o áudio e apresentar uma transcrição para que seu/sua filho/a possa fazer os cortes e ajustes que considerar necessários; manter a confidencialidade dos dados e o anonimato dos/as entrevistados/as; utilizar as informações de forma adequada e somente para os fins a que se destina, ou seja, para a realização desta pesquisa.

Aos pais, mães ou responsáveis legais que quiserem estar presentes à realização da entrevista, será garantido acesso total e irrestrito ao local onde estiver sendo realizada.

Não haverá qualquer tipo de compensação material ou financeira decorrente da participação de seu/sua filho/a na pesquisa e você poderá, em qualquer momento, retirar vosso consentimento para a realização desta entrevista, sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa.

Declaro estar ciente do exposto e concordar com a realização da entrevista.

NOME COMPLETO

ASSINATURA

Luzerna, ___ de _____ de _____

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

ABANDONO DISCENTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UMA ETNOGRAFIA
ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DO MEIO-OESTE
CATARINENSE

Coordenação: Humberto Luis de Cesaro

humberto.cesaro@gmail.com

(49)999602060

Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico

90690200 - Porto Alegre - RS

LAPEX - Sala 210

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS

Fone: 051 3308 3738

Email: etica@propesq.ufrgs.br

Prezado/a _____

Estudante da Escola _____

Este estudo tem como objetivo investigar as aulas de Educação Física do Ensino Médio e tentar compreender como a prática curricular e a prática pedagógica dos/as professores/as é percebida pelos/as estudantes que não gostam de participar das aulas.

Para dar conta desta tarefa, gostaria de solicitar vosso assentimento para a realização de uma entrevista. Esta entrevista servirá para que eu possa compreender com mais detalhes as suas percepções sobre as aulas de Educação Física.

São compromissos do pesquisador em relação a esta entrevista: s realizar a entrevista durante o horário das aulas de Educação Física, sem a necessidade de deslocamento até a escola ou outro local e sem provocar a perda de aulas em outra disciplina; gravar somente o áudio e apresentar uma transcrição para que você possa fazer os cortes e ajustes que considerar necessários; manter a confidencialidade dos dados e o anonimato, ou seja, quando a pesquisa for publicada, todos os dados que poderiam lhe identificar serão suprimidos ou substituídos; utilizar as informações de forma adequada e somente para os fins a que se destina, ou seja, para a realização desta pesquisa.

Não haverá qualquer tipo de compensação material ou financeira decorrente de sua participação na pesquisa e você poderá, em qualquer momento, desistir da realização desta entrevista, sem a necessidade de apresentar qualquer justificativa.

Declaro estar ciente do exposto e concordar com a realização da entrevista.

NOME COMPLETO

ASSINATURA

Luzerna, ___ de _____ de _____

