

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Estratégias pedagógicas de educação física destinadas à preparação dos alunos para o Enem

Rodrigo Marques, Ronildo Stieg, Wagner dos Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5042>

Submetido em: 2022-11-09

Postado em: 2022-11-11 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESTINADAS À PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA O ENEM

RODRIGO MARQUES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8630-2987>
rodrigo30mar@gmail.com

RONILDO STIEG²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>
ronildo.stieg@yahoo.com.br

WAGNER DOS SANTOS³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>
wagnercefd@gmail.com

¹ Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. Vila Velha, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa, as tensões e os impactos na prática pedagógica dos professores de Educação Física de sete escolas com bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), após inserção desse componente curricular no exame. De caráter qualitativo, configura-se como pesquisa exploratória que assume as narrativas de sete professores de Educação Física do Ensino Médio, vinculados a Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo, Brasil. Os resultados evidenciam que os professores, apesar de fazerem parte da mesma rede de ensino, apresentam diferentes maneiras de fazer sua prática pedagógica, de acordo com as demandas de cada unidade escolar, visando a preparação dos alunos com as habilidades e competências exigidas pelo Enem. Conclui que o Enem trouxe novas demandas para as escolas, acarretando em estratégias didático-metodológicas discutidas nos planejamentos coletivos. Ao mesmo tempo, a entrada da Educação Física nesse exame tem gerado responsabilidades para os professores em preparar os alunos, elaborar questões para os simulados do Enem e garantir sua integração com os demais componentes curriculares.

Palavras-chave: Enem, ensino médio, educação física, exames standardizados.

PEDAGOGIC STRATEGIES FOR PHYSICAL EDUCATION FOR THE PREPARATION OF STUDENTS FOR ENEM

ABSTRACT: The article analyzes the tensions and impacts on the pedagogical practice of Physical Education teachers from seven schools with good performance in National Secondary Education Examination (Enem), after inserting this curricular component in the exam. With a qualitative character, it is an exploratory research that takes the narratives of seven high school Physical Education teachers, linked to the Department of Education of the state of Espírito Santo, Brazil. The results show that teachers, despite being part of the same teaching network, have different ways of doing their pedagogical practice, according to the demands of each school unit, aiming at preparing students with

the skills and competences required by Enem. It concludes that Enem brought new demands to schools, resulting in didactic-methodological strategies discussed in collective planning. At the same time, the entry of Physical Education in this exam has generated responsibilities for teachers to prepare students, prepare questions for the Enem simulations and ensure their integration with other curricular components.

Keywords: Enem, high school, physical education, standardized exams.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DESTINADAS A PREPARAR A LOS ESTUDIANTES PARA ENEM

RESUMEN: El artículo analiza las tensiones e impactos en la práctica pedagógica de los docentes de Educación Física de siete escuelas con buen desempeño en Examen Nacional de Secundaria (Enem), luego de insertar este componente curricular en el examen. Con carácter cualitativo, es una investigación exploratoria que toma las narrativas de siete profesores de Educación Física de secundaria, vinculados al Departamento de Educación del estado de Espírito Santo, Brasil. Los resultados muestran que los docentes, a pesar de ser parte de un mismo sistema de educación, tienen diferentes formas de hacer su práctica pedagógica, de acuerdo con las demandas de cada unidad escolar, con el objetivo de preparar a los estudiantes con las habilidades y competencias requeridas en el examen Enem. Se concluye que este examen trajo nuevas demandas a las escuelas, resultando en estrategias didáctico-metodológicas discutidas en los planeamientos colectivos. Al mismo tiempo, la entrada de Educación Física en este examen ha generado responsabilidades en los maestros para preparar a los estudiantes, preparar preguntas para los exámenes simulados de Enem y asegurar su integración con otros componentes curriculares.

Palabras clave: Enem, escuela secundaria, educación física, exámenes estandarizados.

INTRODUÇÃO

No ano de 1990, foi instituído no Brasil o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desde então, o SAEB consiste de um conjunto de avaliações em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizar diagnósticos da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes. A partir desse sistema de avaliação o INEP criou, no ano de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que dentre seus objetivos avalia as competências dos alunos dessa etapa de ensino (BRASIL, 2002).

Em 2004 o Enem passou por uma mudança e seus resultados passaram a ser usados para a seleção de alunos de escolas públicas ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da oferta de bolsas de estudos em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (ANDRIOLA, 2011; PONTES JUNIOR et al., 2020).

No ano de 2009, após novas mudanças, o exame passou a ser denominado Novo Enem, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), que ao mesmo tempo instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), com a finalidade de utilizar a nota obtida no exame como oportunidade de admissão em IES brasileiras, públicas e/ou privadas. Consequentemente, o Enem alcançou notoriedade e impacto social (STADLER; GONÇALVES; HUSSEIN, 2017; PONTES JUNIOR et al., 2020).

Para sua reformulação, o Enem fundamentou-se em documentos como: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (OEPCN+) (BRASIL, 2006); o Documento Básico do Enem (DBE) (BRASIL, 2009) e a Matriz de Referência do Enem (MRE) (BRASIL, 2009).

Embora os responsáveis pela aplicação e correção do Enem sejam instituições contratadas pelo MEC, o INEP é quem elabora as questões do exame e supervisiona todo o processo. Atualmente, o Enem consiste de uma avaliação com questões de múltipla escolha envolvendo quatro áreas de conhecimento: 1) Ciências Humanas e suas Tecnologias; 2) Ciências Naturais e suas Tecnologias; 3) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 4) Matemática e suas Tecnologias.

Para alcançar as competências definidas para a área de Linguagens, especificamente, no que corresponde as atividades físicas como uma forma de comunicação, possibilidades artísticas, lúdicas e motoras para conhecer o mundo, foi estabelecido pela MRE (BRASIL, 2009) o componente curricular Educação Física (EF) dentro desta área.

Segundo a MRE, cada área de conhecimento possui competências e habilidades específicas. Dessa maneira, a EF foi inserida na competência de área 3 — compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade — sendo mediada pelas habilidades: a) H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social; b) H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas; e c) H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

A partir dessa proposição, os exames do Enem, entre os anos de 2009 a 2017, tiveram questões de EF, conforme identificado por Marques et al. (2020), totalizando 49 questões nesse período. Mediante a participação significativa da EF no Enem, podendo influenciar no resultado final dos participantes, consideramos a relevância de investigar as práticas pedagógicas dos professores de EF que atuam no Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) direcionados para a preparação dos alunos para o exame. Para tanto, objetivamos analisar as tensões e os impactos na prática pedagógica dos professores de EF de sete escolas com bom desempenho no Enem, após inserção desse componente curricular no exame.

Identificamos que diferentes autores têm assumido o tema “a inserção da EF no Enem”, sobretudo analisando: sua influência no cotidiano escolar dos cursos noturnos (FERNANDES; RODRIGUES; NARDON, 2013; PONTES JUNIOR et al., 2017a); os impactos dos resultados do exame nos currículos das instituições de educação básica (BELTRÃO, 2014); o modo como a EF está inserida no Enem (SOUSA; BRAGA; TROMPIERI FILHO, 2015; PONTES JUNIOR et al., 2017b); os itens de EF via descritores do Enem (PONTES JUNIOR et al., 2017b); as propriedades psicométricas dos itens de EF do Enem (PONTES JUNIOR et al., 2016, 2020); e os conteúdos da EF avaliados nas questões do exame (MARQUES et al., 2020). No entanto, não encontramos estudos que estabelecem um diálogo com os professores de EF, buscando compreender as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, visando à preparação dos estudantes para o Enem.

Acreditamos que as práticas de ensino dos sujeitos no contexto educacional da SEDU, suas especificidades, as narrativas dos professores de EF, os resultados de suas respectivas escolas no Enem podem fornecer elementos importantes para entender o que se ensina e o conteúdo cobrado no exame. Nesse caso, é necessário investigar as práticas enunciativas, de manipulações, de espaços impostos, de táticas relativas a situações particulares e, assim, compreender as apropriações e os usos dos conteúdos da EF feitos pelos professores vinculados a SEDU, em suas diferentes maneiras de fazer e circunstâncias (CERTEAU, 2012).

METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). Para selecionar os professores, foram adotados os critérios: a) estar vinculado à SEDU; b) atuar em escola com bom desempenho escolar no Enem; e c) possuir vínculo institucional de, no mínimo, três anos. Especificamente, para o critério b, utilizou-se uma média aritmética simples dos desempenhos alcançados nas edições do Enem de 2013, 2014 e 2015, disponíveis no website do

MEC/INEP. De acordo com a nota de esclarecimento divulgada pelo INEP, a edição do Enem do ano de 2015 foi a última a ter as médias divulgadas por escolas.

Dentre as 275 escolas da SEDU, verificou-se que 151, 84 e 70 ficaram acima da média calculada nas edições de 2013, 2014 e 2015, respectivamente. Dessas, 40 encontravam-se nos três grupos identificados. Com isso, assumiu-se as 7 unidades com maior média para a pesquisa in loco, conforme indicado na tabela 1.

Tabela 1: Escolas selecionadas para o estudo

Ranking	Escola	Município	2013	2014	2015	Média
1º	Escola 1	Vitória	567,84	530,67	538,14	545,55
2º	Escola 2	Santa Teresa	555,67	527,60	539,18	540,82
3º	Escola 3	Marechal Floriano	531,23	534,02	549,16	538,14
4º	Escola 4	Vila Velha	541,67	530,99	531,15	534,60
5º	Escola 5	Santa Maria de Jetibá	544,77	522,28	531,62	532,89
6º	Escola 6	Vitória	548,48	520,54	526,53	531,85
7º	Escola 7	Serra	509,15	528,65	528,05	521,95

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, realizou-se o levantamento dos contatos telefônicos das instituições no website da SEDU. A partir desses contatos, apresentamos o projeto de pesquisa aos professores de EF e convidando-os a participar do estudo. Sete confirmaram o interesse e foram identificados com siglas (PEF1 a PEF7), conforme tabela 2.

Tabela 2: Dados dos participantes

Escola	Identificação	Tempo de formação (anos)	Tempo de atuação (anos)	Tempo de atuação na escola atual (anos)
Escola 1	PEF1	11	7	4
Escola 2	PEF2	33	33	33
Escola 3	PEF3	22	22	14
Escola 4	PEF4	10	3	3
Escola 5	PEF5	4	3	3
Escola 6	PEF6	14	12	3
Escola 7	PEF7	31	31	6

Fonte: Elaboração própria.

Compreendemos que as escolas vinculadas à SEDU, são exemplos de lugar onde são realizadas as práticas de consumo cultural em que os sujeitos estabelecem relações permeadas por estratégias. Em oposição às estratégias que visam a produzir, mapear e impor, surgem as táticas, que são “[...] ações desviacionistas, que geram efeitos imprevisíveis que originam diferentes maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012, p. 46). Nesse sentido, as estratégias criadas pela SEDU, para a realização do Enem, podem ser apropriadas pelos professores de EF que conhecem o cotidiano e criam diferentes maneiras de fazer para atender às necessidades e às especificidades das escolas.

Para identificar as negociações, implicações e tensões que o Enem tem gerado nas práticas cotidianas, analisamos as narrativas de professores de EF, obtidas por meio de entrevista individual semiestruturada contendo nove questões principais. De acordo com a necessidade de aprofundar as respostas dos professores, novas questões foram elaboradas durante a entrevista. Essas, por sua vez, foram realizadas no ano de 2019 nas escolas em que os participantes atuam, localizadas em seis municípios distintos. As entrevistas foram filmadas, transcritas, categorizadas e analisadas. Todos os professores concordaram em participar do estudo e assinaram o termo de consentimento aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE: 97545118.9.0000.5542).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análise das narrativas foi possível organizá-las em duas categorias: a) estratégias desenvolvidas pelas escolas visando a preparação dos alunos para o Enem; e b) táticas utilizadas pelos professores de EF com o objetivo de preparar os estudantes para o Enem.

Estratégias desenvolvidas pelas escolas visando a preparação dos alunos para o Enem

Analisando o Currículo Base Comum (CBC) (ESPÍRITO SANTO, 2009), percebemos que um dos seus objetivos consiste em promover as competências gerais que articulem conhecimentos disciplinares. Para sua viabilização, o documento determina que seja assegurado, nas unidades escolares, o Planejamento Coletivo (PLC) por áreas do conhecimento, organizado antecipadamente pelos pedagogos e coordenadores com frequência de cinco horas/mês. Assim o PLC previsto na LDB (BRASIL, 1996), configura-se em uma ação formativa e uma iniciativa pedagógica, reservada para que juntamente com os professores da SEDU, sejam criadas estratégias visando à preparação dos alunos para o Enem.

Ao compreendermos que o PLC se configura como uma ação institucionalizada pela SEDU, cuja organização está sob responsabilidade da equipe pedagógica, questionamos os professores de EF se: a escola tem fomentado estratégias e discussões relacionados com os exames standardizados? O PLC é realizado por área do conhecimento? Os professores de EF participam desses encontros? Existem outras ações promovidas pela escola destinadas a preparação dos alunos para o Enem?

De acordo com as narrativas dos professores PEF1, PEF2, PEF3, PEF4 e PEF6, existe o estímulo para que o tema seja discutido entre os profissionais das diferentes áreas, “É o foco da escola, tem toda aquela formação humanística do aluno participativo e crítico, mas, infelizmente, nós sabemos que, quando eles saírem daqui, terão que passar por um processo avaliativo” (PEF2).

Percebemos que, na escola do PEF2, o processo formativo dos alunos é direcionado para a realização dos exames standardizados. Em sua opinião os resultados alcançados nessas avaliações irão decidir o seu futuro acadêmico e profissional de seus alunos. Algo semelhante foi narrado pelos professores PEF3 e PEF4, que percebem o esforço de suas escolas em preparar os alunos para que alcancem bons resultados no Enem.

A cobrança vem da diretora que cobra da pedagoga e ela, por sua vez, cobra dos professores sobre o que podemos fazer para os alunos atingirem os objetivos: conversamos na hora do planejamento o que as práticas de uma determinada disciplina nas áreas pode contribuir com as outras (PEF3).

Sempre têm discussões voltadas para o Enem. A escola preza muito a preparação do aluno para o exame e, para além dos bons resultados, eles conseguem fazer uma avaliação bacana e alcançar o aprendizado. [...] No ano passado, trabalhamos em conjunto aqui, na escola, sempre discutindo a melhor forma de alcançar bons resultados (PEF4).

O PEF4 considera realizar uma “avaliação bacana”, pelo fato de os estudantes se empenharem para ter um resultado satisfatório, contribuindo para a escola ter destaque no desempenho de seus alunos no Enem. Ele evidencia, que a análise dos resultados dos simulados preparatórios para o Enem, realizados pela escola, têm indicado que os alunos, para além da nota, têm se apropriado do conhecimento por eles mediado. Relata, ainda, que os professores têm aproveitado os PLCs para intervir de maneira interdisciplinar.

Nessa mesma direção, o PEF6 destaca que sua escola realiza um PLC com toda a equipe de professores, para traçar as estratégias pedagógicas que conduzirão o trimestre letivo e que será finalizado com o simulado. Além disso, ele vê essa ação como uma oportunidade de discutir os seus resultados e que servirão de diagnóstico para o restante do ano letivo.

Antes de começar o ano, temos dois dias de jornada pedagógica e, sempre quando acaba o trimestre, temos um dia para discutir os resultados dos exames. Eu acho muito importante, pois, se analisarmos a EF, ela permeia por várias disciplinas: Português, Biologia, Química. A parte de regras e normas então ajuda nos textos do Enem (PEF6).

A compreensão do PEF6 sobre a importância de a EF fazer parte do PLC na área de Linguagens, indica sua potencialidade em dialogar com as demais disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, por e entre as áreas do conhecimento. Essa organização se aproxima do modo como são estruturadas as questões do Enem e, ao mesmo tempo, seguindo as orientações do DBE (BRASIL, 2009).

No caso do PEF1, apesar de afirmar que, em sua escola, durante os PLC, havia um fomento para propiciar ações participativas dos alunos no exame, o professor não se sente incluído nessas formações, ao indicar que a escola “Tem fomentado discussões sobre os exames standardizados, mas, sinceramente, não tem incluído a EF. Entre os professores existe o debate sobre os exames, mas eu não converso com esses professores sobre como a EF poderia participar desses simulados para o Enem” (PEF1).

Percebemos que a falta de integração do PEF1, nas discussões e estratégias de preparação dos alunos para o Enem, provoca uma compreensão limitada do professor sobre o exame. No entanto, como existem diferentes maneiras de pensar o cotidiano, os professores PEF5 e PEF7 destacam que, em suas escolas, durante os PLCs, realizam-se ações voltada para o exame e os professores a seguem. Contudo a ênfase é dada para as disciplinas de Português e Matemática. Ademais, o professor PEF7 ressalta que, nos dias próximos ao simulado, os professores discutem sobre sua elaboração, objetivando fazer com que os alunos compreendam as questões, tirando o foco dos resultados: “Ela [escola] tem um programa que os professores seguem para esses exames. Todos os professores param em momentos específicos para focar neles, porém mais os professores de Matemática e Português com a pedagogia para acertar os detalhes” (PEF5).

Essas iniciativas, assumidas pelas escolas, para fomentar e estimular os debates sobre o Enem entre os professores da SEDU, constituem-se como estratégias cotidianas. Ao mesmo tempo representam, artes de resistência que vão alterando os objetos e os códigos, resultando em (re)apropriações do uso do espaço ao jeito de cada sujeito escolar (CERTEAU, 2012).

De maneira em geral, os professores de EF confirmam a utilização, por parte dos pedagogos, do PLC por área como estratégia para discutir assuntos relacionados com o Enem. Contudo, as maneiras de fazer se diversificam, evidenciando que, apesar da recorrência de exames (Enem, Paebs, Saeb) e da necessidade de as escolas buscarem bons resultados (desempenho dos estudantes nessas avaliações), a amplitude do processo formativo (ensino, aprendizagem e avaliação), demanda tarefas administrativas e curriculares comuns a todos os profissionais da educação. Conforme evidenciam os docentes PEF1, PEF2, PEF3, PEF6 e PEF7, apesar de acontecer o PLC por área, seus usos vão além da preparação para os exames.

Existe o planejamento de área, mas não específico para o exame. Falamos e alguns professores fazem projetos. Já teve um projeto na escola depois da aula para fazer o reforço para o Enem, mas, principalmente dos professores de Matemática e Língua Portuguesa. Conversamos em conjunto, mas o foco nunca vem para a EF (PEF1).

O projeto de reforço mencionado pelo PEF1 é o Pré-Enem Digit@l que acontece em sua escola. Nesse caso, os professores de Matemática e Português fazem parte da equipe de profissionais responsáveis por ministram os “aulões”. Isso reforça o relato do PEF1, sobre a sua exclusão das reuniões e a falta de cobrança feita pela pedagoga, no envolvimento da EF nos processos preparatórios dos alunos para os exames, acarretando no desinteresse do PEF1 sobre os assuntos ligados ao Enem.

Esses dados revelam que, apesar de o Enem ter como característica a interdisciplinaridade, inclusive, na elaboração de suas questões, com o objetivo de promover a integração entre os componentes curriculares no cotidiano das escolas, nem sempre acontece. Relatos como do PEF1, reforçam a desvalorização e a hierarquização dos saberes nos sistemas educativos de Ensino Médio brasileiros.

Os docentes PEF2, PEF3 e PEF6 enfatizam o uso do PLC semanal, como forma de discutir estratégias de preparação dos alunos para os simulados. Essas ações se materializam: na elaboração de um determinado número de questões por disciplina; na criação de estratégias para interpretar e responder as questões no momento da prova e; no incentivo aos alunos para participarem dos exames com dedicação e comprometimento:

Temos PLC por área. Sempre é discutido sobre isso nos planos de ação dos professores também voltados para discutir os simulados para o Enem, que são trimestrais (PEF2).

É, sim, toda semana. Mas, quando está mais próximo de fazer o simulado, nós nos reunimos mais para compor o exame (PEF3).

Discute como vai preparar o menino para o Enem. Como treinar o menino para os exames e usamos o simulado para incentivar (PEF6).

Conforme narrativas dos docentes PEF4, PEF5 e PEF7, apesar de participarem do PLC semanal e discutirem sobre estratégias voltadas para a preparação dos alunos para o Enem, declaram que esse não é o foco dos encontros, mas uma consequência, já que as escolas também oferecem o simulado.

A gente tem sempre um momento em que nos reunimos durante o planejamento para falar sobre as questões das avaliações. Não são semanais, mas acontece periodicamente (PEF4).

Tem momento que são focados para essa discussão, mas, como eu disse, a escola tem essa discussão que não é só para isso, isso é consequência (PEF5).

O PLC não se dá direcionado para discutir a preparação para o exame. Nosso trabalho é em cima do que vamos realizar (PEF7).

Percebemos que o PLC voltado para discutir os exames standardizados não é uma unanimidade entre as escolas pesquisadas, contrariando a afirmação de Afonso (2009), de que são crescentes as ações realizadas pelo estado para definir previamente os objetivos de aprendizagem, fazendo uso dos resultados dos exames standardizados. Assim, consideramos que as escolas subvertem uma ordem institucionalizada representada pelo PLC, para atender a outras demandas envolvendo as práticas pedagógicas cotidianas. Isso não resulta em que deixem de figurar entre as escolas com melhor desempenho de seus alunos nas notas do Enem.

Fica evidente, que não é a institucionalização do PLC, o fator predominante para que esses sujeitos cotidianos, “[...] imprimam suas mensagens pelos espaços que transitam” (GINZBURG, 2007, p. 45). Nesse caso, questionamos os professores se durante os PLC há efetiva participação deles.

Como revelam os professores PEF1 e PEF3, nos PLC da área de Linguagens, a EF e seus conteúdos não são utilizados na elaboração de questões do simulado. Conforme o PEF1, sua participação nesses encontros envolve a execução do simulado (logística) e não sobre o que deve ser cobrado nas questões, “Eu dou minha opinião sobre como as coisas devem acontecer, mas nunca focando na minha matéria, porque eu não vou dar uma aula específica. Dou minha opinião em relação à logística e não sobre que conteúdo que deve ser dado sobre a EF” (PEF1).

A narrativa do PEF1 evidencia que a EF participa do PLC, porém isso não influencia sua prática cotidiana. De semelhante modo, o PEF3 destaca que a escola se aproveita do status de que goza a EF, por ser a disciplina de maior apreço dos alunos, utilizando-a como moeda de troca e ter o controle dos estudantes que atrapalham as aulas e o momento dos simulados.

No PLC, a EF é utilizada para auxiliar na elaboração de estratégias para contribuir com os alunos que perturbam as aulas, para que eles estudem um pouco mais. Porém, quando é para fazer as questões para o simulado, cada um vai pesquisar a sua disciplina. Só interagimos perguntando se o colega viu alguma coisa que serve para a EF (PEF3).

Percebemos, a partir do narrado pelos professores PEF1 e PEF3, que a EF ainda é vista na escola como o componente curricular que não ocupa um lugar de valorização dentro das práticas pedagógicas que visam a interdisciplinaridade. Tampouco vemos sua inserção em questões de simulados preparatórios para o Enem.

Para outros quatro professores (PEF2, PEF4, PEF6 e PEF7), a EF tem participado no PLC das suas respectivas escolas, com abertura para falar, expor suas opiniões e influenciar outras disciplinas, estando elas totalmente integradas. Nesse caso, os professores estão considerando o PLC, por área do conhecimento, como um momento interdisciplinar.

No que se refere a participação da EF na elaboração das perguntas que constituem os simulados, o PEF2 narra que é proporcional da mesma forma que acontece no Enem. O simulado é elaborado com 180 questões divididas igualmente entre as quatro áreas do conhecimento. Nesse sentido, na área de Linguagens, são elaboradas 45 questões de maneira que atendam à interdisciplinaridade por e entre as áreas, “Eu participo, costumo falar muito, às vezes sou ouvido e às vezes não. Desde que nós retornamos com o simulado a EF sempre é contemplada com um número proporcional de questões” (PEF2).

O PEF4 expõe o pouco interesse dos alunos no que se refere ao conteúdo teórico da EF e, por esse motivo, realiza um trabalho integrado com a escola, criando projetos interdisciplinares envolvendo Artes e EF. Um deles tinha como objetivo subir ao Morro do Moreno, ponto turístico de Vila Velha/ES, passando pelos monumentos artísticos da região. “Aqui, na escola, a parte pedagógica dá uma abertura grande para a EF falar, expor as opiniões e trabalhar. Mas a gente sabe que o interesse do aluno é muito baixo em relação à teoria de EF. Então, temos trabalhado essa parte juntamente com a escola” (PEF4).

Para o PEF7, existe a integração da EF com os demais componentes curriculares em sua escola, contribuindo para que a disciplina dialogue com os objetivos propostos pela MRE (BRASIL, 2009), para cada área do conhecimento “A EF é respeitada na escola. Ela está totalmente integrada, mas não fazemos reuniões específicas sobre o Enem. Conversamos como os componentes curriculares podem criar questões para fazer a inter e multidisciplinaridade” (PEF7). Segundo Nicolescu et al. (2000), a multidisciplinaridade consiste na busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto, de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo.

A MRE (BRASIL, 2009) define a interdisciplinaridade como o processo de conexão entre as disciplinas, possibilitando o diálogo entre as diferentes áreas e seus conteúdos, com o objetivo de integrar os conhecimentos distintos e atribuir sentidos para eles. Ressalta, ainda, que a interdisciplinaridade deve ser realizada sem anular ou diminuir os conhecimentos produzidos nas áreas.

Conforme narrado pelo PEF5, fica evidente que o PLC de sua unidade escolar não está voltado para discutir assuntos sobre o Enem. Porém, colabora com os demais professores na elaboração das questões do simulado: “O PLC não é voltado para discutir o Enem. Para o simulado, cada componente curricular realiza sua questão e, quando podemos, cooperamos com os demais professores” (PEF5).

Essas diferentes maneiras de fazer dos docentes de EF no PLC das escolas investigadas podem parecer ordinárias, mas se revelam como um valioso ambiente dinâmico de aprendizagem em que conflitos, tomadas de decisões e o novo emergem constantemente das práticas (CERTEAU, 2012). Nesse caso, acreditamos ser possível visibilizar os aspectos singulares de cada disciplina e, ainda, dialogar por e entre as áreas para dar fluidez aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, fundamentados nas habilidades e competências indicadas na MRE (2009).

Analisando as narrativas dos professores de EF sobre a sua participação nos PLCs, identificamos que as escolas realizam invenções cotidianas e estratégias para atender às exigências relacionadas com a preparação dos alunos para o Enem, que são materializadas em espaços formativos como os simulados.

Essas iniciativas oferecem pistas de que nas escolas são realizadas as “[...] apropriações e os embates entre as resistências e as ordens impostas” (CERTEAU, 2012), permitindo aos sujeitos ordinários irem além das ações institucionalizadas pela SEDU (Pré-Enem Digit@l e o PLC), no intuito

de que seus estudantes alcancem bons resultados no Enem, evitando, assim, o fenômeno da responsabilização e prestação de contas (accountability).

Porém, estariam os pedagogos, durante os PLCs, orientando os professores de EF sobre os conteúdos que são cobrados no Enem? Existe alguma preocupação por parte dos professores de EF sobre o assunto? Conforme narrativas, nas escolas dos professores PEF1, PEF2, PEF5, PEF6 e PEF7, os pedagogos não orientam nem direcionam conteúdos que serão cobrados nos exames.

O PEF6 indica que, por seguirem o CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009), os conteúdos estão preestabelecidos. Para o PEF7, a pedagoga realiza a revisão dos conteúdos escolhidos que farão parte das questões de EF nos simulados.

Não tem direcionamento da escola. Seguimos o CBC, que é o currículo da rede, e acrescentamos alguma coisa. Depende do trimestre (PEF6).

Não existe direcionamento da pedagoga. Não, porque todas as nossas questões, quando nos preparamos para o simulado, passa pela sua avaliação pedagógica (PEF7).

O PEF7 evidencia que, apesar de existir o PLC, os professores dos distintos componentes curriculares elaboram suas questões para simulado do Enem de maneira individualizada. Isso reforça a dificuldade, apresentada pelos professores, em estabelecer a interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, tornando as questões do exame conteudistas e disciplinares.

De modo contrário, o PEF5, salienta “[...] não estar preocupado pela pedagoga não vir me dar ajuda”. O PEF1 relata que gostaria de receber orientação para elaborar as questões que irão fazer parte do simulado da escola. Para o PEF6, deveria acontecer a orientação e direcionamento para a EF, da mesma maneira como ocorre para as demais disciplinas.

Nunca fui cobrada para que fosse direcionado para o Enem. A partir do momento em que eu fosse cobrado para fazer questões relacionadas ao Enem, realmente, para entrar no simulado, eu gostaria de uma orientação (PEF1).

Sim, poderia dar um foco na EF para o Enem, como para outras disciplinas. Participamos do simulado, mas não tem uma orientação como outras matérias (PEF6).

Especificamente, o PEF6 narra uma realidade recorrente, inclusive criticada por Afonso (2009) e Souza e Luna (2010), que se refere à supervalorização e hierarquização de componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática, com relação aos demais, iniciada nas avaliações internacionais, como o Pisa e o TIMSS.

No tocante aos professores que recebem orientação pedagógica sobre os exames, o PEF3 declara que esse fato é motivado por terem que seguir o CBC, porém destaca ser contrário a aula de EF teórica. O PEF4 não vê problemas em não ter orientações da pedagoga, desde que ela esteja sempre pronta a auxiliá-lo, quando necessário:

Tem, sim, porque temos um documento a seguir, que é o CBC e temos que ajustar os conteúdos que às vezes não dá para trabalhar e têm uns que diluímos. Eu, por exemplo, sou contra a aula teórica em EF (PEF3).

Só quando realizamos projetos. Não vejo problemas. Só ela estando aberta toda vez que eu precisar e sentir dificuldade e ela me der apoio. Mas, sempre que eu preciso, ela me ajuda (PEF4).

O CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009) ao qual se refere o PEF3, além de atender as necessidades e interesses da SEDU, estabelece uma organização curricular por habilidades e competências, também definida pela MRE (BRASIL, 2009).

Ao analisar o CBC, percebemos que a proposição de conteúdos da EF para o Ensino Médio é indicada por meio de tópicos/conteúdos, dentre eles: alimentação e exercício físico; dança como expressão corporal; a transformação do esporte em espetáculo e em negócio. Destacamos que,

para este estudo, foram considerados apenas os conteúdos narrados pelos professores e não como apresenta o documento, em formato de tópicos.

O DBE (BRASIL, 2009) e a MRE (BRASIL, 2009) estão estruturadas a partir de um modelo que indica a associação entre os conteúdos, competências e habilidades básicas, próprios dos estudantes do Ensino Médio. Contudo, para escolher os conteúdos, visando à elaboração das questões dos simulados, os docentes utilizam estratégias distintas. Os docentes PEF1, PEF4, PEF6 e PEF7 usam, como fonte primária, o CBC da SEDU. De forma complementar, o PEF1 utiliza outros conteúdos que considera pertinentes. E o PEF4, realiza pesquisas sobre os temas que foram mais cobrados nas edições anteriores do Enem.

Os conteúdos são selecionados de acordo com o que vêm no CBC. Algumas coisas que eu acho interessantes, mesmo que não tenham no documento, se forem compatíveis com a realidade da escola, eu utilizo. Para elaborar questões para o simulado, utilizo o que está na diretriz e o que eu acho pertinente, esse é o conjunto (PEF1).

Levo em conta as diretrizes do Estado. Na grande parte, eu decido os conteúdos que vão cair no simulado. Pesquiso quais os conteúdos mais cobrados nos exames e utilizo os descritores que são pedidos (PEF4).

O PEF4 destaca a utilização dos descritores que compõe a MRE (2009) e que explicita o conteúdo a ser avaliado em cada período de escolarização. Esses descritores equivalem às competências e às habilidades que se objetivam desenvolver e que são específicas em cada área do conhecimento. Já o PEF6 tem como recurso o CBC para elaborar as questões, mas se queixa da falta de material didático, exclusivamente, para a EF: “Trabalho com base nas diretrizes e no CBC. Utilizo esses documentos para elaborar algumas questões para o simulado, mas existe a falta de material didático. Chega livro para todas as matérias e para a EF nada” (PEF6).

A falta de material didático para a EF, narrado pelo PEF6, é uma reivindicação constante dos professores da área. Esse tema inclusive, tem sido objeto de estudos de diferentes autores (RODRIGUES; DARIDO, 2011; TEIXEIRA; SOARES; FERREIRA, 2018), que também ressaltam o impacto negativo decorrente da falta de estrutura adequada para as aulas práticas e seus equipamentos, aproximando-se do relato do PEF7:

Existe o documento norteador do Estado. Consideramos as sugestões do documento e adaptamos para nossa realidade. Trabalhamos com os conteúdos que temos condições de trabalhar na escola. Por exemplo, o atletismo, não dá para trabalhar na escola. Elaboro as questões para o simulado com base em conteúdo que não estamos trabalhando no semestre (PEF7).

No entendimento do PEF7, os conteúdos mediados no trimestre, por terem a sua supervisão, orientação e avaliação, contribuem para que ele acompanhe o aprendizado dos alunos. Por isso ele faz indicação de leituras específicas sobre alguma temática relevante e se coloca à disposição para tirar as dúvidas dos estudantes e fazer a mediação dos conteúdos cobrados nos simulados.

O PEF5 segue como referência os conteúdos mais trabalhados durante o trimestre, realizando uma proposta contrária à do PEF7. E o PEF2 indica utilizar diferentes estratégias na hora de elaborar suas questões para o simulado preparatório do Enem:

Com base no CBC, eu costumo fazer o plano de curso, para as questões do simulado. Eu não costumo utilizar o Enem dos anos anteriores. Eu costumo utilizar os bancos de questões fornecidos por colegas que dão aulas em escolas particulares. Eu não vou falar que elaboro as questões porque eu estaria mentindo demais, não é? (PEF2).

No caso do PEF2, que realiza o planejamento, tendo como fonte o CBC, afirma buscar questões para o simulado a partir de um banco de dados existente. Compreendemos que essa alternativa pode causar certa incoerência entre os conhecimentos que são mediados e os que são avaliados, devendo o profissional ficar atento para esses fatores. O PEF3 elabora as questões do

simulado com base nos temas envolvendo a EF em evidência na mídia, realizando, para isso, pesquisas na internet:

Seguindo a proposta do Estado, temos que ajustar os conteúdos que às vezes não dá para trabalhar e tem uns que diluímos. Por ter o terceiro ano uma aula por semana, não dá para trabalhar com a teoria. Nesse caso, eu trabalho durante as aulas práticas os temas transversais. Para elaborar as questões, eu vou para internet e utilizo o que está mais na mídia (emagrecimento, megaeventos esportivos) (PEF3).

Para o PEF3, aproveitar o alcance (cobertura), feito pelas mídias sobre os megaeventos esportivos (Copa do Mundo e Olimpíadas), possibilita que os alunos façam associações e apropriações desses temas com a EF. Assim, o professor, durante as aulas “práticas”, reserva alguns minutos para discutir esses temas (considerados por ele, transversais).

Acreditamos que os testemunhos sobre as diferentes maneiras de os professores interagirem com os conteúdos, visando à preparação dos alunos para o Enem, revelam as relações de forças que geram procedimentos multiformes, resistentes e astuciosos do espaço vivido. Esses por sua vez indicam uma inquietação nos espaços cotidianos como: a diluição dos conteúdos indicados nos documentos e a busca por aqueles que não estão contemplados, conforme narrado pelo PEF3.

De modo geral, fazendo uso dos documentos e ordinariamente buscando maneiras distintas de fazer o cotidiano escolar as narrativas dos professores indicam, as diferentes estratégias tecidas pelas escolas pesquisadas. Compreendemos que o simulado preparatório para o Enem é provavelmente uma ação didático-pedagógica desenvolvida em todas as escolas da SEDU, tendo como objetivo principal, preparar os estudantes para que alcancem bons resultados no Enem.

Táticas utilizadas pelos professores de EF com o objetivo de preparar os estudantes para o Enem

A entrada da EF no Enem, a partir do ano de 2009, passou a exigir dos professores o diálogo com os demais componentes curriculares durante o PLC, para fazer valer as exigências do CBC (ESPÍRITO SANTO, 2009) e a MRE (BRASIL, 2009). Dentre seus objetivos destacam-se a preparação dos estudantes com as habilidades e competências mediante conteúdos contextualizados e interdisciplinares. Além disso, passou a exigir-se desses professores o diálogo com os pedagogos durante o planejamento individual para atender às diretrizes curriculares da SEDU e, ao mesmo tempo, utilizar métodos didático-pedagógicos diversificados e, de modo específico, selecionar conteúdos que tenham relação com o Enem para serem mediados para os alunos com base nos simulados.

Em face dessa nova demanda da EF, vimos a necessidade de analisar as práticas cotidianas dos professores. Para Beltrão (2014), a entrada da EF no Enem é vista como uma possibilidade de essa disciplina, finalmente, conseguir o reconhecimento da comunidade escolar, deixando de ser um componente curricular marginalizado, para receber tratamento igualitário (número de aulas, participação nos planejamentos e nos simulados para o Enem).

Esse posicionamento surge da compreensão de que a EF deve aproximar-se do modo como as demais disciplinas operam no ambiente escolar. Porém, acreditamos que, para que ocorra esse reconhecimento, é necessário o comprometimento de toda a comunidade escolar, inclusive utilizando o PLC por áreas do conhecimento como espaço de fortalecimento da interdisciplinaridade e participação efetiva da EF. Ressaltamos que após a entrada da EF no Enem, todos os professores entrevistados concordam que essa vinculação foi um fator positivo para estabelecer parcerias e integrar os componentes curriculares nas escolas.

Eu vi como positivo, principalmente, com relação à valorização da disciplina em todos os sentidos (PEF3).

Acabamos sendo vistos enquanto disciplina realmente, e não como período de lazer do aluno (PEF4).

É uma parceria. Todas as disciplinas têm sua importância na formação geral e a EF faz parte do currículo como qualquer outra (PEF5).

Eu acho importante a entrada da EF no exame, pois ela integra as disciplinas na escola (PEF6).

Como a EF não lida apenas com o corpo, mas principalmente com as interações sociais, ela pode, segundo Almeida et al. (2005), proporcionar parcerias e a interdisciplinaridade no contexto escolar. Para Beltrão (2014, p. 32) a EF é a disciplina que melhor “[...] dialoga com os outros espaços de educação, tematizando suas manifestações populares (dança, lutas, jogos, brincadeiras) no ambiente escolar”.

As considerações dos autores sobre as contribuições da EF, quando relacionadas com o Enem, correspondem a sua capacidade de mobilizar informações, conhecimentos e saberes, propondo situações que são familiares aos alunos, apresentando-lhes problemas que precisam ser resolvidos.

Contudo, os professores de EF, devem ficar atentos para não gerar fatores no cotidiano escolar promovidos pelos exames estandardizados como: o fenômeno do afinilamento curricular, que consiste em o professor “[...] ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver as habilidades e competências, importantes, para a formação dos alunos” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1377). Também devem preocupar-se com o problema do desinteresse dos alunos, provocado pelo movimento de teorização da disciplina (MORAIS; FERREIRA, 2014).

Compreendemos, com base no estudo de Frossard, Stieg e Santos (2021), que a EF promove, por meio da mediação dos seus conteúdos, a interação entre os saberes: objeto, de domínio e relacional, tendo como centro as práticas corporais. Nesse sentido, questionamos os professores de EF em dois aspectos: quais são os conteúdos trabalhados nas aulas? Como é feita a organização das atividades promovendo a relação entre teoria e prática?

No que se refere aos conteúdos, cinco professores (PEF1, PEF3, PEF5, PEF6 e PEF7) declaram trabalhar mais o esporte. No entanto, por só terem uma aula na semana, eles criam táticas, como os debates durante as aulas e trabalhos em grupos, para mediar temas como atividade física e saúde. O destaque dado ao conteúdo esporte, segue a mesma tendência das questões associadas à EF no Enem dentro da área de Linguagens. Segundo Marques et al. (2020), entre os anos de 2009 e 2017 (nove edições), de um total de 45 questões de EF, 16 estavam associadas ao esporte.

Compreendemos que o destaque dado pelos professores ao conteúdo esporte, pensando às questões do simulado, relaciona-se com a proposta do saber das práticas corporais, cuja mediação aos estudantes oportuniza experimentar, fruir, refletir sobre a ação, analisar, construir valores, compreender, ser participante e, ao mesmo tempo, protagonista do seu processo de aprendizagem.

Na prática, trabalho os esportes e passo trabalhos sobre alimentação, bem-estar, atividade física, saúde e envelhecimento, pegando desses conteúdos o que considero mais interessante para elaborar as questões para o simulado (PEF1).

Normalmente trabalhamos os esportes. Durante a prática do cotidiano, eu costumo discutir a questão da obesidade, a saúde, a estética, os distúrbios alimentares, os problemas de hipoglicemia e diabetes, se alimentar a cada três horas etc. Eu os coloco sentados na quadra e faço uma conversa no círculo central (PEF3).

Trabalho os conteúdos esportivos na prática e vou direcionando o debate para conteúdos relacionados com a alimentação, atividade física e saúde (PEF5).

Trabalho com os esportes e, de maneira mais geral, o índice de massa corporal e as questões relacionadas às variações do conceito de saúde com base nos mitos e verdades sobre as atividades físicas e capacidades físicas (PEF7).

Os professores PEF1, PEF2, PEF3, PEF5, PEF6 e PEF7 fazem a associação dos conteúdos esportivos (práticos) com temas de atividade física e saúde (teóricos) como: alimentação, bem-estar, envelhecimento, estética, obesidade, diabetes e alongamento. Para isso, realizam a mediação desses saberes utilizando recursos didáticos como: conversas e debates. Destacamos que os conteúdos

envolvendo atividade física e saúde, também foram abordados em algumas edições do Enem (MARQUES et al., 2020).

Para Frossard, Stieg e Santos (2021), do ponto de vista escolar, a EF desempenha a mesma função das outras disciplinas, no entanto estabelece outra racionalidade. Para os autores, ela é dúbia, pois assume uma lógica e, ao mesmo tempo se distancia dela, para depois se reaproximar com as ressignificações em um movimento de prática-teoria-prática que não deve ser analisado de maneira fragmentado. Esses achados confirmam que os conteúdos relacionados com a atividade física e a saúde, nos simulados e no próprio Enem, contribuem para: a) a contextualização, ao propor situações cotidianas envolvendo a qualidade de vida; b) a interdisciplinaridade por área, neste caso, na de Linguagens; e c) a interdisciplinaridade entre as áreas, buscando, conscientizar os sujeitos sobre as influências negativas de cunho ideológico impostas pelos meios de comunicação (mídia em geral) e pela indústria da beleza (moda e cosméticos).

O PEF2 narra não abrir mão dos esportes, mas quando prepara os alunos para o exame utiliza questões relacionadas com o lazer. Isso ocorre porque na opinião desse professor, o conteúdo lazer possibilita que o aluno interprete o enunciado, já que, durante a sua intervenção, discute pouco com eles sobre o tema, diferente do esporte, o qual ele acredita ser mais fechado, inviabilizando a interpretação. “Trabalho o esporte de aventura, esportes coletivos e o atletismo, mas, o que eu mais cobro nos simulados é o lazer” (PEF2).

Compreendemos com base nas figuras do aprender (CHARLOT, 2000), que o posicionamento do PEF2 revela a necessidade de se estabelecer uma outra leitura sobre o conteúdo esporte, para que não seja compreendido apenas no seu aspecto prático (aprender a fazer), especificidade que diferencia a EF das demais disciplinas escolares, mas sim como uma possibilidade dentro de outras possíveis (FROSSARD; STIEG; SANTOS, 2021).

Por não ter espaço apropriado para ministrar as aulas práticas (quadra), a intervenção do PEF4 é feita com base no conteúdo saúde: índice de massa corporal, frequência cardíaca, variação do conceito de saúde, mitos e verdades sobre as atividades físicas. Na tentativa de oportunizar as aulas práticas para os alunos, esse professor adapta a sala de aula para o ensino do esporte adaptado (vôlei sentado). Apesar da tática utilizada pelo PEF4, o local utilizado demonstra a limitação dos espaços físicos necessários para as vivências práticas, sobretudo considerando a complexidade das modalidades esportivas.

Aferimos o índice de massa corporal e a frequência cardíaca que estão relacionados com a atividade física e a saúde. Como a escola não tem quadra, dentro da sala, afastamos as cadeiras e trabalhamos os esportes adaptados para pessoas com deficiência colocando a rede no chão e vamos jogar o vôlei sentado, este é o recurso que tenho (PEF4).

Considerando todas as variáveis destacadas pelos professores de EF (falta de espaço adequado, material didático, número de aulas), percebemos que os conteúdos mediados em suas intervenções são o esporte (6) e a saúde (1). Contudo, esclarecemos que os seis professores que privilegiam o esporte também indicaram trabalhar com o conteúdo saúde por meio de debates e trabalhos em grupo.

Os professores alegam que por ter apenas uma aula semanal, preferem mediar o conteúdo esporte que possibilite aos alunos vivenciar as práticas corporais e, deixam em segundo plano o conteúdo saúde, considerando a possibilidade de que os alunos leiam fora do ambiente escolar e apresentem trabalhos, otimizando, assim, o tempo para a prática. Desse modo, indicam estar promovendo a dinâmica teoria e prática em suas aulas, mesmo sendo a quantidade semanal considerada insuficiente.

Ao cruzarmos os conteúdos de ensino da EF indicados MRE (2009) e aqueles que tiveram maior recorrência no Enem entre os anos de 2009 a 2017 (tabela 3) percebemos que os professores de EF seguem a mesma racionalidade do exame ao apresentarem o esporte e a saúde entre os conteúdos mais cobrados.

Tabela 3: Conteúdos da EF nas questões do Enem (2009-2017)

Conteúdos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Esporte	-	3	2	1	-	2	1	3	4
Saúde	4	-	2	2	-	2	1	3	1
Dança	-	1	-	-	1	-	2	2	1
Lutas	-	-	1	-	-	3	-	2	-
Jogos e brincadeiras	1	-	-	-	1	1	1	-	1

Fonte: Adaptado de Marques et al. (2020).

Ao apresentarmos a recorrência dos conteúdos da EF no Enem, percebemos que, para além dos conteúdos esporte, saúde e lazer, faz-se necessário que os professores de EF participantes da pesquisa trabalhem, também, os conteúdos danças, lutas, jogos e brincadeiras para que assim potencializem a preparação dos alunos para o Enem.

Quando questionados sobre como os professores organizam as aulas para estabelecer a relação entre a teoria e a prática, três deles narraram que não realizam aulas teóricas (PEF1, PEF3 e PEF7). Na opinião do PEF1, essa opção se dá por ter apenas uma aula semanal. Já o PEF3 é contra colocar o aluno sentado em sala, durante a aula de EF, e o PEF7 realiza o processo de intervenção, integrando as orientações teóricas simultaneamente com a prática:

Eu tenho uma aula por semana na escola e não vou ficar passando teoria no quadro, pois considero a prática importante também. É um momento que eles gostam e querem e eu respeito isso. Eles têm a apostila para estudar a teoria em casa e trazer as dúvidas (PEF1).

Eu sou contra a aula teórica, colocar o menino sentado em sala de aula. Mas, para que eles não fiquem sem conteúdo, eu dou uma explanada na sala e passo trabalhos (PEF3).

Não trabalho, a teoria, mas eu vou associando nas orientações da atividade no final ou início da aula. Conversamos sobre o que trabalharemos da prática e o que queremos com isso e, ao final, associamos com as coisas cotidianas (PEF7).

O PEF7 declara que trabalha, também, com a teoria, porém, sua metodologia consiste em passar trabalhos teóricos para que os alunos pesquisem e apresentem no espaço específico para as atividades práticas (quadra) ou na sala de aula. De igual modo, o PEF6 realiza aulas teóricas, contudo de maneira genérica, para que os alunos tomem conhecimento dos conteúdos que serão pesquisados e apresentados em grupo.

Eu trabalho a parte teórica, mas, por eu conhecer os meus alunos, nós vamos para quadra, aí cada um faz a apresentação do seu trabalho, a não ser que tenha de ser com slides (PEF2).

A parte teórica, em minha opinião, cada um trabalha com o que tem mais experiência. Costumo utilizar os conteúdos de saúde e qualidade de vida, sistema músculo-esquelético etc. Passo de maneira genérica no quadro e peço para eles pesquisarem para trabalho em grupo (seminário) (PEF6).

Pelo motivo de não ter o espaço adequado para a realização das aulas práticas, o PEF4 acredita que suas aulas ficam condicionadas a conteúdos teóricos. Para o PEF5, não existe dissociação entre teoria e prática. Ele justifica o fato considerando que realiza esse binômio nos momentos em que reúne os alunos para mediar e discutir sobre determinado conteúdo.

Eu utilizo o recurso que tenho. É um desafio muito grande. Trabalho com projetos com outros professores, como subida ao Morro do Moreno. Eu não sei se por aqui não ter o espaço adequado para a atividade física, e aí focamos muito na teoria, temos esse bom rendimento (PEF4).

Aula teórica acontece a todo o momento. Se eu estou na quadra e reúno os meninos para falar sobre algum assunto, é aula teórica, mas este ano está com uma situação atípica. Estamos sem quadra e as aulas são sempre na sala. Em uma situação normal, pensando no trimestre que temos 15 aulas, dou duas ou três teóricas (PEF5).

Percebemos que, as maneiras de fazer dos professores de EF, variam de acordo com a as escolhas dos conteúdos, os espaços físicos e as metodologias de ensino dos professores. Também não percebemos o uso de uma diretriz institucionalizada, seja ela intermediada pelo currículo, seja pela equipe pedagógica, de modo que os professores de EF façam uma distribuição em sua carga horária, destinando parte das aulas à teoria e a outra para a prática.

Consideramos, ainda, que as maneiras de fazer dos professores, no que se refere à relação entre teoria e prática, também possuem relação direta com as condições estruturais. Nas escolas em que não há espaço para a prática (quadra), os professores utilizam a sala de aula (para fazer uma atividade adaptada ou para apresentação de trabalhos) e em outros casos realizam as atividades fora da instituição (projeto Morro do Moreno).

Entende-se que a intervenção mediando teoria e prática, impacta diretamente os modos como os professores realizam a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem dos seus alunos. Geralmente o objetivo consiste em atribuir a nota, seguindo as exigências da legislação educacional brasileira. Isso contribui para reafirmar a lógica do ensino tradicional, escolarização conteudista, cujas ações curriculares estão centradas no professor, que é um transmissor de conteúdos formais, sem focar nas individualidades dos alunos. Além disso, fazem uso do sistema avaliativo, como forma de aferir a quantidade da informação aprendida pelo aluno, contrapondo-se ao método de ensino pautado nas habilidades e competências, na contextualização e na interdisciplinaridade por e entre as áreas do conhecimento, fundamentado pela MRE (2009).

Nesse sentido, percebemos que quatro professores (PEF1, PFE2, PEF4 e PEF7) utilizam, como principal meio de avaliação e compor a nota dos alunos, o simulado do Enem ofertado trimestralmente pela escola. Além de autoavaliação, trabalhos, avaliação prática e participação em aula:

A forma de avaliar os alunos aqui, na escola, é bem fechada. Não temos tanta liberdade para realizar a avaliação, porque o simulado é para todo mundo (PEF1).

Eu avalio os alunos com o simulado, uma avaliação prática, uma autoavaliação e o trabalho (PEF2).

Avalio com base no simulado de área do conhecimento e o geral e também. Passo trabalhos sobre os conteúdos utilizados nas aulas (PEF4).

Aqui eu tenho toda autonomia na forma de avaliar. Além da participação do simulado, eu busco avaliar a participação deles nas aulas. Eu procuro deixar claro o critério de como vai ser realizada a avaliação (PEF7).

Percebemos que a utilização dos simulados, apesar de ser uma ação institucionalizada, oferece aos professores de EF, em conjunto com os demais profissionais, uma estratégia avaliativa que contribui para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, de maneira colaborativa.

Apesar de todas as escolas realizarem, trimestralmente, os simulados preparatórios para o Enem, os PEF3, PEF5 e PEF7 declaram que não fazem uso desse resultado para complementar a nota dos seus alunos. E por esse motivo recorrem a outras formas de avaliação.

Eu avalio em participação e desempenho: 60% da nota são pela participação do jeito que ele consegue fazer, porque não dá para colocar um menino que nunca viu handebol para fazer e que achava que fazia no futsal, mas nem isso sabia. E os 40% e por desempenho (PEF3).

Em condições normais com quadra, realizo a avaliação da prática, experimentação, participação e vivência, para ver o que eles conseguiram desenvolver, apresentação de trabalhos em grupos. A escola coloca uma prova escrita trimestral e tem vezes que eu faço e outra não, depende do andamento das aulas (PEF5).

Avalio os alunos por meio de pesquisas em grupos e seminários (PEF6).

As diferentes maneiras de fazer dos professores de EF para avaliar seus alunos revelam que as escolas da SEDU com melhor desempenho dos alunos no Enem, com exceção da prática do simulado, não estabelecem uma lógica avaliativa em comum. Isso evidencia movimentos táticos, incluída a avaliação e, tudo isso, vêm contribuindo para obtenção de bons resultados de seus alunos no Enem. Esses achados permitem compreender que o cotidiano escolar não possui conotação de habitual, mas se revela como um ambiente de complexas interações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrevistar sete professores de EF individualmente, ajudou a compreender as diferentes maneiras de fazer desses sujeitos, visando à preparação dos alunos para o Enem. Contudo, esses professores se veem na necessidade de imprimir suas marcas e assumir seus papéis de atores sobre o desenvolvimento da EF, que tem suas especificidades, mas que ao mesmo tempo, deve dialogar com outras disciplinas e assim, estar integrado ao currículo.

Ao analisar as tensões presentes nos sete cotidianos escolares vinculadas a SEDU, identificamos que, a inserção da EF no Enem tem impactando a prática pedagógica de duas maneiras: a) um movido por estratégias pedagógicas como os PLCs tendo em vista a preparação dos alunos para o Enem; e b) outro que consiste nas maneiras de fazer dos professores de EF que mais se caracterizam como movimentos táticos para preparar seus alunos para o Enem.

Considerando a entrada da EF no Enem, os professores destacam que isso trouxe novas responsabilidades para sua prática pedagógica, principalmente, preparar os alunos e elaborar questões para o simulado trimestral. Por outro lado, destacam que isso possibilitou a integração da EF com os demais componentes curriculares. Entretanto, faz-se necessárias iniciativas pedagógicas entre áreas do conhecimento, visando contribuir para o fortalecimento curricular das escolas da SEDU.

As narrativas dos professores revelam que, mesmo após a inserção da EF no Enem, as aulas continuam sendo predominantemente práticas, com exceção quando não há espaço físico apropriado ou quando os estudantes necessitam de um local específico para a apresentação de trabalhos em grupo. Além disso, os conteúdos de ensino da EF indicaram o esporte como o mais comum nas aulas práticas e a saúde como conteúdo teórico, sobretudo relacionado com momentos de pesquisa e/ou debates durante as intervenções práticas.

As maneiras de fazer a avaliação dos professores de EF, revelaram uma diversificação de estratégias como: trabalhos escritos, avaliação prática, participação, desempenho, autoavaliação, pesquisas, seminários e, principalmente, por meio dos simulados preparatórios para o Enem. No caso específico dos simulados, os professores de EF elaboram as questões, de forma individualizada, tendo como referência, questões do Enem de anos anteriores, banco de dados de questões na internet e associação dos conteúdos de sua aula com as temáticas recorrentes na mídia.

Diante desses achados indicamos a necessidade de novos estudos, que busquem compreender as práticas dos professores de EF relacionadas com a preparação dos alunos para o Enem nas escolas das redes federais (IFES) e privadas do estado do Espírito Santo, bem como de outros estados brasileiros. Acreditamos que, ao compararmos essas práticas cotidianas poderemos estabelecer um planejamento estratégico objetivando à preparação dos alunos para os exames standardizados, a partir da identificação das similaridades e diferenças praticadas nos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

ALMEIDA, Mozart da Silva Gonçalves et al. Possibilidades para a educação física e seu caráter interdisciplinar. *Revista Especial de Educação Física*, Uberlândia, n. 2, p. 31-38, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, 2011.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015.
BELTRÃO, José Arlen. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, p. 819-440, abr./jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece sistemática para realização do Exame Nacional de Ensino Médio no exercício de 2009. *Diário Oficial da União de 28 de maio de 2009*. Brasília: 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o Enem 2009*. Brasília: INEP/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico 2002*. Brasília: Inep, 2002.

CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artimed, 2000.

CRESWELL, John; PLANO CLARK, Vicki. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Secretaria da Educação*. Guia de implementação/Secretaria da Educação. Vitória: Sedu, 2009. (Currículo Básico Escola Estadual).

FERNANDES, Anael; RODRIGUES, Heitor Andrade; NARDON, Tiago Aparecido. A inserção dos conteúdos de educação física no Enem: entre a valorização do componente curricular e as contradições da democracia. *Motrivivência*, v. 25, n. 40, p. 13-24, 2013.

FROSSARD, Matheus Lima; STIEG, Ronildo; SANTOS, Wagner. A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. *Educação Unisinos*, Pelotas, v. 24, p. 1-16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.38>.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica e prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARQUES, Rodrigo et al. Educación física en el examen nacional de escuela secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el periodo 2009-2017. *Calidad en la educación*, Santiago, n. 53, p. 113-146, dic. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.834>.

MORAIS, João Carlos; FERREIRA, Almir de Oliveira. *Educação física escolar: da prática à teoria*. Jacarezinho: Cadernos PDE, 2014.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas et al. Integrative revision and psychometric analysis of Physical Education items in the National Exam of upper Secondary Education (ENEM). *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-21, 2020.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas et al. Análise qualitativa dos itens de educação física via descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Holos*, v. 8, p. 248-263, 2017b.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas et al. Aspectos psicométricos dos itens de educação física relacionados aos conhecimentos de esporte e saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Motricidade*, v. 12, p. 12-21, 2016.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas et al. Estudantes da Educação de Jovens e adultos na Educação Física no Enem. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación (REIPE)*, n. 10, p. 1-5, 2017a.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na educação física escolar: a visão dos professores. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 1, jan./mar. 2011.

SOUSA, Leandro Araújo; BRAGA, Adriana Eufrásio Sobral; TROMPIERI FILHO, Nicolino. Educação física em avaliações em larga escala: o caso do exame nacional do ensino médio Enem. *Revista Educação e Linguagem*, v. 2 n. 1, p. 60-71, 2015.

SOUZA, Luanda Nogueira; LUNA, Christiane Freitas. Hierarquização dos saberes na escola: desafios e perspectiva para a educação física. *Efdeportes*, Buenos Aires, v. 14, n. 142, 2010.

STADLER, Joao Paulo; GONÇALVES, Fabiana Roberta; HUSSEIN, Silva. The profile of natural sciences in new Enem questions: interdisciplinarity or contextualization? *Ciência & Educação*, v. 23, n. 2, p. 391-402, 2017.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino; SOARES, Stela Lopes; FERREIRA, Heraldo Simões. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê –CE. *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 572-587, 2018.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autora 1 – Autor responsável pela coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto principal.

Autor 2 – Autor responsável pela participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 3 – Coordenador e orientador do projeto de pesquisa mais amplo e do artigo em específico.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.