

## OS ESCOLARES DETESTAM OS CONTEÚDOS GINÁSTICOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MOTIVOS E ALTERNATIVAS

### STUDENTS HATE THE CONTENTS OF GYMNASTICS IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES: REASONS AND ALTERNATIVES

Flávio Medeiros Pereira\*  
Sílvia Teixeira de Pinho\*\*  
Verner Vieira Nunes\*\*\*  
Juliane Luerce Vargas Rodrigues\*\*\*\*  
Mariângela da Rosa Afonso\*\*\*\*\*

---

#### RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar quais os conteúdos de Educação Física (EF) que os escolares detestam e saber seus motivos. Estudaram-se 242 meninos e 293 meninas de 7ª série, com média de idade de 13,6 anos, de 31 escolas da rede estadual da cidade de Pelotas e com EF diurna. Num estudo descritivo usou-se questionário padronizado com lista de conteúdos tradicionais de EF. Em escala tipo *Likert* tinham-se as opções: “Nunca pratiquei”, “Gosto muito”, “Gosto”, “Sou indiferente”, “Não gosto”, “Detesto” e espaço para escrita. Os escolares marcaram “Não gosto” e “Detesto” em referência aos conteúdos ginásticos *alongamentos* (27,6%), *abdominais e apoios* (26,6%) e *corridas* (25,0%), e informaram “Nunca pratiquei” para os *abdominais e apoios* (44,5%), *corridas* (40,2%) e *alongamentos* (17,7%). Os motivos de detestarem parte dos conhecimentos da ginástica escolar (GE) foram desconforto corporal (49,7%) e problemas didáticos (34,5%). Infere-se que essa aversão vincula-se ao ensino da GE e indicam-se alternativas para superar essa problemática.

**Palavras-chave:** Educação física. Ginástica. Ensino.

---

#### INTRODUÇÃO

Em diversos países, inclusive no Brasil, são percebidas “crises” na educação física escolar (EFE). Entre outros, estes problemas referem-se às seguintes causas: deficiências de instalações materiais; desvalorização profissional; redução da carga horária de ensino e consequente diminuição do número de aulas semanais de EFE; a hegemonia de determinados conteúdos, que tem como consequência a exclusão de outros; orientações educacionais equivocadas, como, no caso brasileiro, as que dão primazia ao esporte recreativo e à ludicidade em detrimento de outras formas culturais que requerem determinados graus de esforço físico e de

seriedade na sua operacionalização; as desconexões entre objetivos, planejamentos, conteúdos e processos avaliativos; e as simplificações nas práticas pedagógicas cotidianas, como se encontra em Pereira (1997), Bento (2001) e Carreiro da Costa (2003).

Entre os fundamentos pedagógicos, como os objetivos, as competências e procedimentos de ensino e os processos avaliativos, destacam-se os conteúdos explicitados nos projetos pedagógicos e detalhados nos planos de estudo das diferentes disciplinas. Eles também se caracterizam pelo caráter identificatório das especificidades da EFE com esporte (jogo), com dança (com música) ou com ginástica (apoios). Essa identificação também é comum noutras

---

\* Professor Doutor da Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas–ESEF/UFPel.

\*\* Professora do Instituto Esporte Educação. Mestre em Educação Física.

\*\*\* Professor de Educação Física.

\*\*\*\* Professora de Educação Física.

\*\*\*\*\* Professora Doutora da Universidade Federal de Pelotas–ESEF/UFPel.

disciplinas, como cálculos em aulas de Matemática ou leitura em aulas de Português. Para Perrenoud (2000) e Dolz e Ollagnier (2004), entre outros, os conteúdos também são basilares para o desenvolvimento de competências de ensino.

Os conteúdos escolares, para Coll e Martin (2004, p. 20), são:

[...] saberes culturais, historicamente construídos e organizados, selecionados em um determinado momento para fazer parte do currículo escolar, devido ao interesse e a relevância que se atribui socialmente a eles.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1999) proponham como conteúdos de ensino esportes, ginásticas, lutas, danças, atividades rítmicas e expressivas e jogos recreativos, estudos de Molina Neto (1993) e Darido et al. (1999) concordam com os resultados de pesquisas do contexto regional de Pereira (1997 e 2000), Pereira e Berní (1999), Pereira e Silva (2004), segundo os quais o esporte recreativo é hegemônico. Nas aulas práticas de EFE, dentre os esportes, majoritariamente são praticados o futsal, o voleibol e, muito secundariamente, o handebol e o basquetebol. Devido, principalmente, ao local utilizado, na prática do futsal se tem flexibilidade nas regras, principalmente quanto à quantidade de participantes e ao espaço esportivo. No voleibol, além da prática com duas equipes de seis jogadores, ocorrem modificações, entre outras, quanto ao número de praticantes.

Quanto aos processos de ensino, antes mesmo da obra clássica na área da educação do século XV, a *Didática Magna*, de Comenius, segundo as mais diversas proposições pedagógicas, sempre foi imprescindível a presença do professor; e ao longo dos tempos, a despeito de alterações nas orientações didáticas, de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas, o professor continua sendo um elemento essencial nos processos educacionais. Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o professor é elemento essencial nos processos de inovação educacional e produção de saberes.

Prescindindo de proposições de EFE com as autodenominadas “aulas abertas”, difundidas a

partir de Hildebrandt e Laging (1986), defende-se uma participação docente pedagogicamente fundamentada, que de fato direcione as aprendizagens dos escolares de forma reflexiva, não autoritária, mas comprometida afetiva e efetivamente com a educação e com a cultura física dos escolares. Tal concepção se aproxima do que Carreiro da Costa (2004) propõe como EFE global, inclusiva e emancipatória, cujo principal objetivo é promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências tecnomotoras, sociomotoras e reflexivas.

A consecução dos objetivos implica em aprendizado significativo dos alunos decorrente dos procedimentos de ensino do professor. Para Piéron (1988) e Carreiro da Costa (1995), isso também se caracteriza como sucesso pedagógico Piéron (1988) e Carreiro da Costa (1995).

No cotidiano escolar, nas aulas regulares de EFE – aquelas que constam dos projetos pedagógicos das instituições, duram entre 40 e 50 minutos e envolvem um professor e mais de 30 alunos de ambos os sexos em encontros semanais geralmente entremeados de aulas de outras disciplinas - encontra-se a subdivisão entre aulas práticas e aulas teóricas. As primeiras se tipificam pelo desenvolvimento de conteúdos práticos, com mais intensa participação corporal, como as práticas esportivas, e ocorrem em quadras e/ou pátios, com os escolares em alvoroço, deslocamentos e transpiração. No segundo tipo de aula são operacionalizados conteúdos teóricos, como, por exemplo, regras esportivas, que requerem menos intensidade de participação motora e maior capacidade intelectual. Esse tipo de aula geralmente ocorre em sala de aula.

Muito vinculada com a competência docente, a participação ativa dos escolares em aulas práticas de EF que lhes propiciem benefícios é defendida, dentre outros, por Weineck (2000), Guedes e Guedes (2001), Glaner (2003), Bauman (2004) e Bergmann et al. (2005).

A centralidade na ação docente em aulas de EFE também implica ações concretas, necessárias para superar as “simplificações pedagógicas” (PEREIRA, 1997), evitar problemas didáticos com o ensino da ginástica (CARLSON, 1995; WILLIAMS, BEDWARD; WOODHOUSE 2000; PEREIRA; SILVA 2004;

CONCEIÇÃO et al., 2004) e buscar solucionar outras dificuldades educacionais, como as atinentes à motivação dos alunos na EFE (SCALON, 2004; BIERHALS, 2007).

No cotidiano escolar da Região Sul do Rio Grande do Sul, motivada pela hegemonia esportivo-recreativa como conteúdo de ensino e decorrente das concepções pedagógicas externadas pelos professores de EF em suas ações docentes, encontra-se uma real desvalorização da ginástica escolar (GE). Salvo raros casos, em aulas isoladas e sem continuidade, encontram-se aulas de EF cujos conteúdos da parte principal são exercícios elementares de ginástica, como polichinelos, apoios, abdominais ou agachamentos, praticados individualmente e de forma sequencial, como “ginástica localizada”, ou em circuito. Essas aulas com ginástica, de ocorrência muito espaçada temporalmente, são ministradas mais com o objetivo de divulgar o conhecimento (até para informar que existem aulas de EFE que não são somente esporte e/ou recreação) do que obter melhorias efetivas na aptidão física. Atualmente a GE limita-se ao “aquecimento”, às atividades preparatórias pré-desportivas ou recreativas e aos alongamentos como finalização das aulas. A GE se caracteriza pela realização individual de alongamentos e rotações de membros e por corridas lentas, exercícios que obedecem a diretivas do professor e cuja duração dificilmente ultrapassa dez minutos (PEREIRA, 2006).

Nas aulas práticas de EFE, entre as diferentes ações discentes têm-se aquelas nas quais os escolares evidenciam comportamentos que se distanciam daqueles tidos como apropriados para estudantes. São condutas que explicitam a ojeriza a determinados conteúdos e se tipificam pelo não cumprimento de tarefas determinadas pelo professor, ou pela realização dessas tarefas de modo deliberadamente deficiente. Essas ações implicam em oposição ao controle exercido pela escola e pelo professor e em rejeição ao sistema escolar, ao currículo e às normas de convivência em ambiente coletivo. Muitos desses comportamentos associam-se ao “gostar de”, o que, embora ocorra também noutras disciplinas, é muito destacado na EFE e em especial nos conteúdos não lúdicos (PEREIRA, 1997). Como as aulas de EFE

ocorrem em pátios, quadras esportivas ou outros ambientes ao ar livre, os escolares não podem esconder seus comportamentos. Nas aulas de EFE facilmente se verificam demonstrações de satisfação com risos e alegria, algazarra, ou de desprazer, de mal-estar, com relutância, xingamentos e mesmo abandono do local. Essas más condutas são classificadas como comportamentos de resistência dos escolares às aulas de EF. A respeito de resistência, Ribeiro (1996, p.136), apoiada em Apple (1989), assim se manifesta:

A resistência a qualquer atividade proposta manifesta-se das mais diferentes e inesperadas formas possíveis, desde reclamações sem procedência, até a fuga da aula [...] A agressividade, as atitudes desrespeitosas para com colegas, o descaso com o material usado nas aulas, chegando a sua depredação, são algumas das manifestações de resistência ao trabalho proposto [...].

A despeito das potencialidades da EFE em relação à educação, em particular das possibilidades educativas da GE e da importância da ação docente e dos procedimentos de ensino, reconhecendo-se que existem resistências à ginástica, buscou-se entender mais aprofundadamente essa realidade. Indo-se além da mera constatação, procurou-se saber os motivos de os alunos expressarem comportamentos de resistência à GE.

## METODOLOGIA

Objetivando identificar em quais conteúdos de ensino de EF os escolares apresentavam comportamentos de resistência e os motivos desses comportamentos, realizou-se uma pesquisa *post factum*, descritiva, metodologicamente apoiada em Bardin (1977), Triviños (1987) e Rudio (1997). Foram estudados alunos de sétima série, de ambos os sexos, com média de idade de 13,6 anos. A base populacional foram as 31 escolas da rede estadual de ensino da zona urbana de Pelotas/RS que ofertavam o Ensino Fundamental e aulas regulares de EF no diurno. Para uma amostra aleatória simples e de alta confiança, com erro

percentual tolerável de 4% (BARBETA, 1999), foram estudados 535 estudantes (242 meninos e 293 meninas), número que corresponde à média de 18 alunos por turma em cada escola.

Para atender aos requisitos da ética, obteve-se previamente, com os devidos esclarecimentos e o necessário consentimento, a concordância das direções das escolas, dos professores de EF e dos escolares. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da ESEF/UFPeL mediante o processo n.º 035/2009.

Na coleta dos dados foi utilizado um questionário padronizado, validado por dois professores doutores com experiência em EFE. Nele encontrava-se uma lista com os conteúdos de ensino de EF que regularmente fazem parte do cotidiano escolar na cidade onde foi realizado o estudo. Os conteúdos eram: atletismo (arremessos, corridas e saltos); basquete; dança; futsal; ginástica (alongamentos, abdominais e apoios, caminhadas e corridas); ginástica artística; ginástica rítmica; handebol; lutas; recreação/jogos; voleibol; outros (com espaço para escrita). Além da opção “Nunca pratiquei”, em escala tipo Lickert, tinham-se as alternativas: “Gosto muito”, “Gosto”, “Sou indiferente”, “Não gosto”, “Detesto” e espaço para escrever os motivos da escolha.

Inicialmente era feita a apresentação do(s) pesquisador(es) e efetuados os esclarecimentos gerais quanto aos objetivos e à metodologia do estudo. Solicitava-se o máximo de empenho aos escolares, destacando-se que somente eles mesmos poderiam propiciar-se o conhecimento desejado. O questionário foi respondido individualmente em sala de aula, ocupando toda uma aula regular de EF. Para evitar constrangimentos e exclusões, todos os estudantes responderam ao questionário ao mesmo tempo. Cada item era lido em voz alta pelo pesquisador, sendo dado um período de tempo para a resposta. A seguir, passava-se para o próximo item. Após marcarem suas opções, foi-lhes solicitado que ao lado das respostas “Não gosto” e “Detesto” eles justificassem por escrito os motivos destas aversões. Insistiu-se com os escolares em que não argumentassem com frases como: “Não sei” ou “Não gosto porque não gosto”. Na fase de análise dos dados, somente foram considerados os escolares identificados como não repetentes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Constatações

Os três (03) mais elevados percentuais de aversão aos conteúdos de ensino de EFE citados pelos escolares, atinentes apenas às opções de “Detesto” e “Não gosto”, oscilaram entre o menor 25% e o maior 29,5%. No quadro abaixo se apresentam os resultados agrupando ambos os gêneros, as respostas dos alunos, as respostas apenas das alunas e os percentuais.

Conteúdo/gênero	Masculino e feminino	Masculino	Feminino
GE: Alongamentos	27,6%	29,5%	26,0%
GE: Abdominais/apoios	26,6%	25,4%	27,7%
GE: Corridas	25,0%	26,4%	23,8%

**Quadro 1** - Conteúdos de EFE, gêneros e percentuais de citação de “Detesto” e “Não Gosto”.

Foi numerosas as respostas de “Nunca pratiquei” também referentes aos três conteúdos acima citados. No quadro abaixo se apresentam os resultados agrupando ambos os gêneros, as respostas dos alunos, as respostas das alunas e os respectivos percentuais.

Conteúdo/gênero	Masculino e feminino	Masculino	Feminino
Abdominais/Apoios	44,5%	46,3%	43%
Corridas	40,2%	42,9%	37,8%
Alongamentos	17,7%	21,5%	14,7%

**Quadro 2** - Conteúdos de GE, gêneros e percentuais de respostas “Nunca pratiquei”.

A aversão ao item dança foi citada por 26,4% dos alunos e aversão ao atletismo (corridas) foi indicada por 25,1% das alunas. Como não ficaram entre os três itens mais citados pela totalidade dos escolares, não serão abordados neste texto.

As argumentações dos escolares sobre os motivos da aversão aos conteúdos de GE subdividem-se em quatro tipos: desconforto corporal, problemas didáticos, pretextos subjetivos e questões de preconceito.

A motivação por desconforto corporal compreendeu 49,7% das justificativas. Incluía argumentação vinculada à corporeidade, ao que os escolares sentiam durante as práticas de GE, constituindo-se de incômodos e mal-estar, como:

“Me falta preparo físico”; “Cansa muito”; “Tem que fazer força”; “Me sinto mal”; “Não posso fazer muitas repetições”; “É cansativo”; “Tenho problemas com a respiração”; “É preciso muito esforço”; “Machuca o pé”; “Causa dores na barriga”; “Dói do lado”; “É preciso se esforçar”; “Suo muito”; “Não posso correr”; “Dói pra alongar”. Pela ordem, os três desconfortos mais citados pelos escolares para os exercícios de alongamento foram: dói, machuca e cansa; para os exercícios abdominais e apoios: cansa, dói, precisa de esforço; e para as corridas: cansa, dói, machuca.

A motivação por problemas didáticos foi equivalente a 34,5% das respostas e englobou justificativas nas quais se percebe que a aversão à GE estava muito demarcada pela ação docente durante os processos de ensino da GE, relacionando-se com a proficiência dos escolares, o entendimento sobre o que praticavam e o que sentiam durante as aulas, como: “Acho muito chato”; “É muito parado”; “Não consigo fazer direito”; “Não vejo utilidade”; “O(a) professor/a não tem paciência”; “É horrível”; “É ruim de fazer”; “Não tenho vontade de fazer”; “Não sei fazer direito”; “Não sei fazer ginástica”; “O(a) professor(a) força demais”; “Não tenho paciência”; “Não vejo o porquê”; “Causa desânimo”; “Não consigo executar bem”; “Não tem objetivo”; “É difícil”; “A turma não colabora”; “Acho que não faz parte da aula”; “Me causa desânimo”; “Não sei correr direito”. Apela ordem, os três problemas didáticos mais citados pelos escolares para os exercícios de alongamento foram: é chato, não tenho vontade de fazer, causa desânimo; para os exercícios abdominais e apoios: não sei fazer, não consigo fazer, é chato; e para as corridas: não tenho vontade de fazer, é chato, não consigo fazer.

Os pretextos subjetivos envolveram ideias pessoais e de preferências particulares dos escolares. Caracterizavam-se por “Não gosto/detesto”, sem justificativas ou com escritas como: “Odeio alongar”, “Tenho outras preferências”, “Não faz meu estilo” ou “Não gosto de ginástica”. Esses dados perfizeram 11,78% das respostas.

As questões de preconceitos refletiram credences e intolerâncias existentes na sociedade. Aqui os escolares elegiam

determinados conteúdos como sendo de características masculinas ou femininas, com viés depreciativo. Eram justificativas como: “Isso é coisa de guria”, no caso de alongamentos, ou “Isso é coisa de menino”, no caso dos exercícios de força, como apoios; ou ainda: “Isso é gay”. “É coisa de veado”. Esses argumentos compreenderam 1,4% das repostas.

Ocorreram ainda 2,7% de respostas desconexas, as quais não foram consideradas. Eram escritas como: “É chinelo” ou “Sei lá”.

### Discussões

O estudo sobre as razões de os escolares afirmarem apreciar ou detestar determinados conteúdos de EF vai além das informações sobre suas preferências. Detestar algo é uma informação importante, mas o conhecimento dos motivos deste sentimento contribui de forma mais efetiva para a superação dessa problemática, que é uma questão objetiva das aulas regulares de EFE. O conhecimento e o entendimento dos motivos dos escolares detestarem determinados conteúdos possibilitam que se pense em procedimentos de ensino que solucionem os problemas encontrados. Em conformidade com Perrenoud (2000), os professores devem trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem e fornecer apoio aos escolares que evidenciam grandes dificuldades.

É necessário considerar que são escritas com idiosincrasias próprias de adolescentes. São valores externados pelos escolares, evocando problemáticas atitudinais (COLL; MARTIN, 2004). Ainda que possam ser considerados como “bons alunos”, por não serem repetentes, suas escritas revelam suas experiências com os conteúdos listados. Além deles, quem poderia propiciar as informações sobre as preferências dos escolares? Suas experiências de vida são limitadas pela idade e pelo meio sociocultural, e no presente caso, pelas vivências nas aulas de EFE. Com todos os problemas atinentes à obtenção de informes fidedignos com pessoas de pouco mais de 13 anos de idade, somente esses alunos podem, de forma direta e sem intermediários, citar suas simpatias e suas aversões. Os escolares também não podem ser considerados como “elementos passivos”, que “sofrem a educação”. Eles têm personalidades diversas, pensamentos próprios,

gostos e interesses variados, e tendem à independência. Assim, tem-se que reconhecer que os adolescentes que participaram do estudo expressaram seus sentimentos quando aos conteúdos de EFE não como alienados ou como vítimas, mas como pessoas que são sujeitos de suas vidas e de suas culturas.

É com tristeza que mais uma vez a realidade da GE está relacionada às negatividades. Além de definir no cotidiano escolar, ela é negada a um grande percentual de escolares. Infelizmente se verifica que mais de 40% dos escolares informam que jamais realizaram exercícios ginásticos como abdominais, apoios ou corridas nas aulas regulares de EFE. Essa negação de acesso aos escolares a conteúdos ginásticos, com a redução de ofertas de formas culturais em aulas de EFE, é um exemplo do que Pereira (1997) considera como “simplificações pedagógicas” no cotidiano escolar.

Por outro lado, o gosto pelo esporte, expresso na sua supremacia como conteúdo de ensino, contrapõe-se objetivamente às outras formas culturais que historicamente compõem a EFE, particularmente a GE. Quando os escolares informaram que não praticam ginástica em aulas de EFE, esse espaço é ocupado principalmente com o esporte e com a recreação. Pereira e Silva (2004), em análise de 2.089 aulas de EFE registradas durante um ano letivo, constataram que os conteúdos ginásticos perfaziam apenas 14,4%. Esse percentual incluiu o registro do “aquecimento” pré-esportivo como conteúdo ginástico. Já os esportes, a recreação e as competições compreenderam 76,1% das aulas.

O foco da discussão deste estudo será centrado nos motivos citados pelos alunos e classificados como desconfortos corporais e problemas didáticos, pois a soma de ambos os percentuais atingiu 84,2% das respostas. Entende-se que o que se encontra no item “a”, como argumentação sobre os desconfortos físicos, advém, objetivamente, de equívocos pedagógicos. Implica em deficiências nos processos de ensino, indicando que quando os estudantes praticavam a GE eles não sentiam prazer e que os incômodos corporais daí advindos não eram minimizados nem esclarecidos suficientemente. Infere-se que a citação de dores decorre da realização de exercícios de forma não apropriada.

Tal como a argumentação do item “b”, os desconfortos corporais são consequência de problemas relativos ao ensino da GE, e as questões didáticas, imediatas, estão inseridas em questões pedagógicas, de maior amplitude. O termo *pedagógico*, em conformidade com Libâneo (1999), refere-se às ciências da educação. Compreende uma totalidade de elementos educativos relacionados à explicitação, prática e real, de concepções filosófico-educacionais, que incluem objetivos, competências, planejamentos, conteúdos, ensino, avaliações, instalações e materiais. O não ensino da GE ou seu mau ensino estão atrelados à seleção dos conteúdos de ensino por parte do professor e à não capacitação de competências de execução por parte dos alunos. Assim, os incômodos corporais e de dificuldades gestuais na prática da GE referem-se, objetivamente, a problemas de ensino, a problemas didáticos num plano imediato, os quais refletem questões pedagógicas que lhes dão suporte. A omissão em praticar ou a prática equivocada estão vinculadas a entendimentos de ser humano, de cultura e de educação escolarizada. Se os docentes, ainda que inconscientemente, têm objetivos de ensino meramente recreativos, conteúdos limitados, aulas repetitivas e imediatistas, não adianta no projeto pedagógico escolar se encontrar o “aprender a ser, conviver, fazer e ser”. Esse ideário não passará de intenções, as quais não serão objetivadas cotidianamente. Saliente-se que as concepções pedagógicas somente se concretizam durante as aulas, no dia a dia escolar.

Em todas as escolas estudadas, todos os professores eram licenciados em EF. Conforme Montiel e Pereira (2004), nos cursos de licenciatura em EF no Rio Grande do Sul existem fortes referências à ginástica. Como faz parte dos currículos de formação de professores ela é disciplina obrigatória, ainda que com subdivisões: Ginástica I, Ginástica II, Ginástica III e/ou Ginástica IV e com outras denominações: Ginástica Básica, Ginástica Infantil ou Fundamentos de Ginástica. Assim, possíveis deficiências nos processos de formação docente não se prestam a argumentação sobre os problemas elencados pelos escolares quando do ensino da GE, pois

tanto nas práticas pedagógicas dos professores com experiência profissional como nos estágios curriculares supervisionados, os conteúdos ginásticos são minoritários em comparação com conteúdos recreativos e esportivos.

Considerando-se o cotidiano, as condições de trabalho dos docentes e toda uma macroestrutura socioeconômica que penalizam os professores, particularmente os do Rio Grande do Sul (PEREIRA 1997), não se pode, sem ampliar a crítica para além das aulas de EFE, censurar somente o corpo docente pelos problemas inferidos a partir das justificativas dos escolares. Não obstante, se não os professores, quem faz o contato direto entre os conteúdos de ensino e os estudantes?

Os conteúdos são disponibilizados pela escola e escolhidos pelo professor, o qual também vai optar pelos procedimentos de ensino; e tal como em outras disciplinas e outros conteúdos de ensino, na EFE também o professor não pode pautar-se pelo gosto e pela cultura dos alunos. A escola existe para introduzir o novo na vida dos estudantes, o novo e o diferente que são pedagogicamente tratados no cotidiano da EFE, como exercícios ginásticos, tal como exercícios com frações em Matemática ou com dois esses ou crase em Português, não se caracterizam por serem prazerosos. Como noutros componentes curriculares, na EF não se pode apenas repetir a cultura extraescolar, nem disponibilizar somente aqueles conteúdos de ensino de que os alunos gostam, como o esporte recreativo.

Considerando-se o comprometimento da educação escolar com o futuro, percebe-se que não praticar a GE contribui para limitações na formação dos estudantes. Ademais, esses alunos de escolas públicas, filhos das camadas majoritárias da população, com renda e condições de vida inerentes à suas classes sociais, além de não valorizarem a ginástica, também não a vivenciam como atividade de lazer, como atividade extraclasse. Se a ginástica não for ensinada em aulas regulares de EFE, ela dificilmente isso ocorrerá noutro local. Na região onde foi realizado o estudo – e acredita-se que essa realidade não difere radicalmente da realidade de outras regiões do país - inexistem locais de baixo custo financeiro e com orientação de professor com formação

universitária em que adolescentes de idade em torno dos 13 anos possam se exercitar fisicamente (PEREIRA; BRUNO, 2002).

Pelos resultados referentes à aversão dos escolares pela GE e pelos estudos e vivências no cotidiano da EFE, percebe-se a existência de preconceitos pedagógicos. Também em decorrência da ação docente, tem-se a impressão de que esforços psicofísicos dos escolares, como as práticas que acarretam cansaço e mobilizam a volição e o empenho em superar tarefas que “causam desânimo” e são “chatas”, não podem ser tratados escolarmente. Infere-se que o esforço físico não é bem recebido pelos escolares, mas esses mesmos alunos realizam esforços intelectuais, por exemplo, nos exercícios com cálculos e associações de memorização em aulas de Matemática ou História, ou nos exercícios que se podem chamar de criativos e artísticos, como a elaboração de textos e de desenhos em aulas de Português e de Artes. Entende-se que é uma atitude preconceituosa e acrítica aceitar a necessidade de realizar esforços intelectuais e não aceitar a prática de exercícios físicos em ambiente escolar. Parece que “esquentar a cabeça” faz parte da cultura escolar, diferentemente da ofegância ou de sentir os músculos alongarem. Assim, a escola pode propiciar que os escolares se desenvolvam intelectualmente, mas são negadas melhorias nas capacidades físicas, em especial a flexibilidade, a resistência aeróbica e a força. Não praticar exercícios físicos, ou praticá-los de forma que não causem dores e aborrecimentos, não possibilita o desenvolvimento da flexibilidade decorrente de alongamentos, da resistência aeróbica associada às corridas, da força repetitiva abdominal decorrente dos exercícios de flexão do tronco quando em decúbito dorsal, e de força nos membros superiores e região superior do tronco, solicitada nos exercícios em apoio.

Ademais, os problemas da EFE no Ensino Fundamental, como os inferidos a partir dos motivos dos escolares para terem aversão pela GE, também se refletem no Ensino Médio. Resultados de teste cognitivo aplicado em alunos da última série do Ensino Médio, em estudo de âmbito regional (PEREIRA, 2000), informam que somente 27,14% dos escolares acertaram a questão sobre os benefícios

decorrentes do desenvolvimento da resistência aeróbica e só 37,5% responderam corretamente sobre a técnica respiratória durante corrida com 20 minutos de duração. Além disso, apenas 56,78% identificaram a musculatura mais solicitada em exercício de apoio, somente 24,28% identificaram a musculatura agonista em exercício de agachamento e só 6,42% dos escolares souberam indicar o uso de exercício de alongamento para a região posterior dorsal e inferior do corpo.

O gosto pela GE está necessariamente associado à sua prática, ao seu ensino. As atividades físicas nem sempre são práticas que produzam satisfação imediata. Aprender a andar de bicicleta implica em superação do desequilíbrio e para nadar é necessário adaptar-se ao meio líquido, muitas vezes tendo que superar o medo da água. As experiências, os erros e suas superações e a prática são fatores essenciais para se aprender a gostar de algo. Exceto nos exercícios abdominais e nos apoios, a aversão das meninas foi menor que a dos meninos. Pode-se relacionar a questão de gênero com os resultados de estudos regionais sobre a EFE (PEREIRA, 2000; 2004; PEREIRA; SILVA, 2004), nos quais se encontrou que as alunas tinham maiores níveis de conhecimento e também mais aulas com GE que os alunos. No presente estudo, os percentuais de “Nunca pratiquei”, bem como os percentuais de aversão das alunas aos conteúdos de GE, foram menores que os dos alunos. Ademais, não gostar da GE é um fato que não ocorre apenas no Brasil. Willians, Bedward e Woodhouse (2000) informam que no Reino Unido apenas 28% dos alunos e 43% das alunas gostam da ginástica.

Não se pode, por outro lado, culpar apenas os escolares pela aversão à GE. Deve-se considerar que esses escolares são fruto de seus meios culturais, entre os quais se inclui a escola. Suas posições estão mais próximas de vítimas e do que de vilões. Seria extremamente difícil que partisse dos escolares a escolha de prática de conteúdos ginásticos. Eles são adolescentes, “bons alunos”, não repetentes, mas com as limitações culturais de seu tempo e de suas circunstâncias. Eles sofrem com uma cultura extraescolar limitada, que tem as formas futebolísticas como hegemônicas. Padecem com práticas pedagógicas minimalistas, expressas em

deficiências na diversificação dos conteúdos e limitação da EFE ao esporte recreativo, e com carências didáticas, quando o ensino torna a GE enfadonha e desconfortável.

Posicionando-nos claramente a favor da liberdade - condição essencial para a humanização, cidadania, educação, enfim, para a vida, e tão cara para a América Latina, acreditamos que em EFE o “gostar de” aproxima-se de um tipo perverso de liberalismo pedagógico. A preferência por certos conteúdos de EFE e a consequente não prática de outros, explicitadas nas escolhas dos alunos, resultam em que os objetivos pedagógicos sejam, na prática, superados por metas muito limitadas, reduzidos ao lúdico e ao imediato. Isto acontece principalmente quando da análise de uma situação da realidade da EFE na região onde foi realizado este estudo, com o chamado “dia livre” (PEREIRA, 1997). Ele configura-se como um “tipo de aula de EFE” em que os escolares participam escolhendo os conteúdos e as formas de praticá-los. Esse “dia livre” pode ser exemplificado quando no espaço do que seria uma aula regular de EFE, após o professor registrar a frequência dos escolares, com auto-organização discente um grupo joga voleibol ocupando o centro da quadra com a rede armada, outro grupo pratica uma variante do futsal com um goleiro e duas equipes com três ou quatro jogadores cada uma, um terceiro grupo, do outro lado da quadra, junto à tabela de basquetebol joga “vinte e um” e o restante dos membros dessa turma permanece ao lado da quadra observando os colegas e conversando. A circulação dos escolares entre os grupos é variável. Certos grupos iniciam e terminam a “aula” com os mesmos componentes; em outros, os participantes abandonam um grupo para ir jogar em outro; ou em determinado momento, algum aluno que apenas observava passa a participar, joga por certo tempo e volta a sentar-se ao lado da quadra; mas uma das características mais fortes desse “dia livre” é que em nenhum momento existe alguma prática que se aproxime da GE.

O não gostar da GE também se relaciona com as possibilidades culturais fora da escola. É pertinente relatar uma situação envolvendo a ginástica. Há cerca de cinco anos, foi ofertado e amplamente divulgado, pelas escolas e por todos

os meios de comunicação disponíveis, um projeto de extensão universitária cujo objetivo seria possibilitar que adolescentes de até 15 anos se exercitassem com ginástica. Esse projeto foi oferecido em dois semestres consecutivos. Nas duas ocasiões não se teve nenhuma inscrição. No outro ano letivo mudou-se foco do projeto. Do “Venha praticar ginástica” passou-se para “Venha praticar esportes”. Em uma semana as vagas foram todas preenchidas. A ginástica, agora reduzida ao aquecimento e volta à calma, fora substituída pelo futsal e voleibol.

A despeito da crítica ao esporte recreativo escolar, deve-se reconhecer que nas aulas de EFE, como em nenhuma outra disciplina, os escolares explicitam satisfação em jogar e brincar; e a GE, juntamente com o esporte e a dança, podem propiciar aos estudantes os parcos momentos em que seus corpos são solicitados de forma diferenciada das demais atividades do cotidiano escolar. Um problema antigo, agora agudizado pelas interpretações minimalistas da LDB (1996), atinge as aulas regulares de EF: se antes essas aulas ocorriam em dois e três encontros semanais, atualmente chegam a somente um encontro por semana, sendo registradas duas aulas sequenciais de EF. Ademais, os pequenos deslocamentos a pé pelos corredores das escolas e o costume de permanecer muito tempo na posição sentada tipificam a pouca atividade física dos escolares. A partir de informes europeus, Weineck (2000, p. 286), focalizando os esportes, afirma que

o esporte escolar tradicional (em média 2-3 horas por semana, com classes geralmente muito grandes) não é suficiente para compensar, ao menos um pouco, os longos períodos em que os alunos ficam sentados, tanto no laser quanto na própria escola.

Sem saudades de um passado também questionável, não se propõe o retorno da EF para aquelas aulas cujos conteúdos se reduziam à prática da ginástica pela ginástica; mas, também não se satanizam aquelas antigas aulas de EF em que, pelo menos, os escolares corriam continuamente por doze minutos. Entende-se que, associando a GE ao esporte, à dança e aos conteúdos cognitivos, com apropriados procedimentos de ensino, tem-se uma realidade

pedagógica qualitativamente melhor e muito diversa da atual.

Não obstante, nas proposições pedagógicas para EFE que se aproximam das denominadas “concepções abertas” (HILDBRANDT; LAGING, 1986), bem como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), percebe-se um distanciamento objetivo da aptidão física enquanto categoria pedagógica. Além disso, no artigo n.º 27, IV da LDB (1996), como diretrizes para os conteúdos curriculares da educação básica existe referência somente ao esporte. Também se pode associar a triste realidade da GE com as deficiências no ensino da EFE voltada para a saúde (GUEDES, 2001) e com o estudo de Hallal et al. (2006), no qual se encontrou a prevalência do sedentarismo em 58% dos escolares com idade entre 10 e 12 anos, cujas atividades esportivas de lazer eram o futebol (nas variações futsal e futebol de sete jogadores) e o voleibol. Ademais, nas palavras de SEABRA et al. (2008 p. 732), “o professor de Educação Física parece não representar um fator propiciador de melhoria nos níveis de atividade física”. Isto significa que a necessidade de melhorias na aptidão física na EFE é bastante antiga e significativa (BOTELHO; DUARTE, 1999; GLANER, 2003; BERGMANN et al., 2005).

A não disponibilização aos escolares da prática da GE e a aversão por eles citada levam a pensar que as limitações didáticas por parte dos professores conduzem às limitações culturais por parte dos alunos. Relembrando Gramsci (1979), práticas pedagógicas deficientes podem tornar os alunos, no máximo, instruídos, mas jamais os tornarão mais cultos. Assim, pergunta-se: “Que tipo de cidadão se está ajudando a formar, que detesta fazer esforço físico?”

## CONCLUSÕES E INDICAÇÃO DE ALTERNATIVAS

Não sem descontentamento com os dos motivos alegados para a aversão à GE por parte dos escolares, ainda que limitadamente, ousa-se apontar alternativas pedagógicas para superar essa realidade. Objetiva-se contribuir para que a GE não seja ensinada de forma que os escolares

sintam dores ou que classifiquem como “chatas” as aulas com esse conteúdo.

Tratando apenas superficialmente dos fundamentos pedagógicos como objetivos, pedagógicos e de ensino, planejamentos, competências, conteúdos e avaliações, propositivamente o estudo se centra nos procedimentos de ensino. Essas alternativas de ensino de GE se apoiam, principalmente, em Piéron (1988), Carreiro de Costa (2004) e Pereira (1997, 2006).

Como todo ensino escolar, o ensino da GE também é uma questão do cotidiano. O ensino não se concretiza no imaginário de pensadores, nem em planejamentos feitos dentro de quatro paredes. Necessariamente embasando-se em contribuições teóricas e em planejamentos, o ensino da GE e de outros conteúdos de EFE operacionaliza-se durante a prática, no dia a dia das aulas, em salas de ginástica, pátios, quadras ou em espaços alternativos.

A GE como conteúdo de ensino da EFE centra-se no ser humano, visando à sua formação, com interações culturais, econômicas, classistas e sociais. Considerando obrigatoriamente essa interação, o ensino da GE objetiva, fundamentalmente, contribuir para a formação dos escolares, especialmente daqueles oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade e mais carentes, inclusive culturalmente. A GE necessita fazer parte do patrimônio cultural de pessoas que, mesmo cercadas de mazelas socialmente estabelecidas, lutam contra adversidades, exercem seu humanismo e vivem sua vida.

Tendo a GE como essência a exercitação física educativa escolar – constituída a partir de exercícios ginásticos elementares, que independem de material sofisticado e não têm caráter esportivo - nela os elementos gímnicos são praticados em interação com conteúdos cognitivos a eles pedagogicamente vinculados. No ensino da GE, na abordagem didática da ligação entre teoria e prática, são importantes os questionamentos com as perguntas-chave: por quê, quando, como, para quê e para quem.

Não é qualquer exercício que se operacionaliza como GE, bem como não é de “qualquer jeito” que será ensinado. Para os exercícios ginásticos se efetivarem como GE é necessário que se tenham explícitos objetivos de

ensino. Além disso, a GE requer planejamentos pedagógicos socializados, eficientes procedimentos de ensino e criteriosas avaliações de aprendizagem.

Além de se ensinar para que se aprenda fazendo, é importante aprender pensando e questionando o que se faz. O ensino da GE precisa visar ao desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes para que eles aprendam o que não sabem, capacitem-se a analisar criticamente o fenômeno ginástico e a praticá-lo conscientemente, de modo a aprimorar o que já sabem. Ligando didaticamente o conhecimento e a reflexão com a prática motora, foca-se o ensino no desenvolvimento de competências vinculadas à proficiência e capacidades de práticas ginásticas no imediato, acarretando benefícios psicofísicos para o ideal desenvolvimento dos escolares, e no futuro, para usar a exercitação física como cultura de tempo livre.

Dialeticamente, no cotidiano da EFE se operacionalizam aulas com GE e não somente aulas de GE. Nos processos de ensino, durante as aulas a GE assume uma dupla função: a de mediação, de cunho teleológico, nas aulas com GE, e a partir da GE, quando se expandem as suas possibilidades pedagógicas. As aulas são aulas de GE quando esta é ensinada como conteúdo específico, identificatório de uma atividade escolar, aula de ginástica, a qual especificamente visa a melhorias motrizes nos escolares. Nas aulas *com* GE, os objetivos do ensino, além do imediato, visam também ao futuro de médio e longo prazo. Na GE enquanto mediação pedagógica, a partir da exercitação gímnica são abordados os conhecimentos a ela relativos e outros temas afins. Por exemplo, em conteúdos lecionados nas aulas com GE como corridas, alongamentos, agachamentos apoios e outros, podem ser tratados os temas transversais: saúde (benefícios musculoesqueléticos decorrentes do desenvolvimento da força), ética (respeito mútuo quando de exercícios visando à flexibilidade, em duplas), meio ambiente (discussão sobre os espaços públicos e poluição quando de corrida de rua), orientação sexual (censurar comportamentos que estereotipam certos tipos de exercícios, como rotação dos quadris), pluralismo cultural (aceitar as características de diferentes grupos e etnias que

participam de uma mesma aula, sem preconceitos de qualquer espécie) e trabalho e consumo (pode-se exercitar descalço, prescindindo-se de tênis de grife ou chamando-se a atenção no sentido de que enquanto alguns se educam, os filhos, os seus pais têm que lutar pelo pão de cada dia). Assim, acata-se criticamente o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1988). Já nas aulas de GE são visadas melhorias nas capacidades cognitivo-motoras, centradas em conhecimento e, de forma hegemônica, no desenvolvimento de qualidades físicas nas suas diversas subdivisões: força, resistência, velocidade, agilidade, flexibilidade, equilíbrio e relaxamento corporal. Ademais, o desenvolvimento destas potencialidades humanas também está associado, interativamente, ao desenvolvimento de capacidades sociointelectuais: afetividade, cooperação, ética, volição, memória, criatividade, dentre outras. Relembre-se: capacidades físicas são objetivos primeiros da GE, e somente nas aulas de EFE, aulas com e de GE esses atributos podem ser desenvolvidos.

Os conteúdos de GE se operacionalizam concretamente nas aulas regulares de EFE. As aulas são fenômenos que implicam em ações conjuntas de professores e alunos, sendo um dos elementos identificadores das instituições educacionais e dos processos formais de ensino. Elas compreendem as unidades formais e espaços temporais estruturados administrativamente. Aula e escola são elementos indissociáveis, e a aula é o “momento maior dos processos de ensino-aprendizagem”. As aulas também compreendem o tempo e o espaço de concretização das ideais pedagógicas, caracterizando aquelas situações nas quais os escolares se dispõem a aprender e o professor é pago para ensinar, em situação educativa na qual o novo supera o velho, o desconhecimento, a inaptidão e a falta de habilidade.

As aulas com GE devem primar pela variação e pela diversidade. Assim, necessitam de planejamento do ensino, pois as repetições gestuais e suas variações devem ser criteriosas. A sequência de exercícios componentes de uma aula ou de parte de aula de um determinado dia pode ser repetida em outro dia sob forma de circuito e entremeada de fundamentos esportivos

numa terceira aula. O uso de música e de coreografias, a diversificação na utilização de materiais - ainda que improvisados -, a realização de exercícios em duplas e em trios, bem como variações em intensidade e duração dos mesmos e do local de ocorrência, também contribuem para que a GE não se torne enfadonha.

Para motivar e comprometer os escolares o professor necessita manter o ambiente das aulas alegre e concentrado no desejo de aprender e melhorar corporalmente. É necessário o aproveitamento maximizado do tempo e dos materiais e desenvolver os conteúdos com explicações sobre os objetivos imediatos e futuros e o que se pode conseguir com a GE. É preciso também convencer os escolares de que eles devem ser os sujeitos de suas práticas e de que a GE tem ligação direta com suas vidas e suas culturas. A proposição de desafios, a busca de autossuperação e o incentivo dos escolares a criar e/ou modificar certos exercícios ginásticos básicos ajudam na participação ativa dos alunos.

No ensino da GE deve ser incentivada a criação, o novo, para que ocorram mudanças, para sensibilizar os escolares e evitar que as aulas se tornem enfadonhas. Concomitantemente tem-se a necessidade de repetições gestuais, de rotinas, de sequências, para fixação e aprimoramento do que foi aprendido. O aprendizado da GE pensando no que se faz implica em conscientização corporal e na percepção das possibilidades motrizes do sujeito. A concentração e o esforço na realização de repetições de determinado exercício, como apoio, por desejo do aluno, possibilitam a superação dos seus limites. Por outro lado, quando ocorre sequência gestual que demande certo tempo, como corrida contínua por dez minutos, alienar-se mentalmente do que se está fazendo ajuda a que a tarefa seja mais facilmente cumprida. Numa associação entre corpo e mente, a partir do professor ou do próprio aluno, pode-se ter a tarefa de correr pensando em algo que é do seu interesse particular, por exemplo, propor que os escolares corram por dez minutos pensando no que pretendem estar fazendo ou como seria sua vida daqui há dez anos.

Finalmente, a GE requer, nos seus processos avaliativos, critérios e

procedimentos objetivos, claros e conhecidos dos escolares como elemento fundamental dos procedimentos de ensino, pois com as avaliações também se aprende. Elas devem ser aplicadas no início, durante o processo e ao final do período letivo (bimestre ou

trimestre), e nelas é importante utilizar autoavaliações, testes físicos, provas teóricas e práticas com demonstração de domínio dos conteúdos; e como imperativo pedagógico, devem ser criticamente discutidos os resultados e os processos avaliativos.

---

## STUDENTS HATE THE CONTENTS OF GYMNASTICS IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES: REASONS AND ALTERNATIVES

### ABSTRACT

This study aimed to identify which content of Physical Education (PE) that scholars hated and to know their motives. 242 boys and 293 girls in 7th grade, average age of 13.6 years were studied, belonging from 31 schools of the state network from the city of Pelotas with daytime PE. In a descriptive study, a standardized questionnaire with a listing of traditional PE content was used. A Likert type scale was used with the following options: "I Never Practiced," "I Like a Lot," "I Like", "I am Indifferent", "I Dislike," "I Hate" and space for writing. The scholars marked "I Dislike" and "I hate" in the following gymnastic content's: stretching (27.6%), curl-ups and push-ups (26.6%) and running (25.0%) and reported "Never Practice" for curl-ups and push-ups (44.5%), running (40.2%) and stretching (17.7%). The reasons for hating school gymnastic (SG) were physical discomfort (49.7%) and educational problems (34.5%). It is believed that this aversion is linked to SG educational issues and alternatives to overcome this problem are indicated.

**Keywords:** Physical education. Gymnastics. Teaching.

---

### REFERÊNCIAS

- BARBETA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, A. E. Updating the evidence that physical activity is good for health: an epidemiological review 2000-2003. **Journal of Science and Medicine of Sport**, Belconnen, v. 7, no. 1, p. 6-19, 2004.
- BENTO, J. O. Da crise da Educação Física no contexto internacional. In: SANTOS, E. S. (Org.). **Olho mágico: o cotidiano, o debate e a crítica em Educação Física escolar**. Canoas: Ulbra, 2001. p. 93-120.
- BERGAMNN, G. et al. Aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes do Rio Grande do Sul. **Perfil**, São Paulo, v. 5, n. 6, p. 12-21, 2005.
- BIERHALS, R. M. O. **Fatores motivacionais da Educação Física no ensino médio**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.
- BOTELHO, A.; DUARTE, A. M. Relação entre a prática de actividade física e o estado de bem-estar, em estudantes adolescentes. **Ludens**, Lisboa, v. 16, n. 1, p. 17-20, 1999.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1999.
- CARLSON, T. We hate gym: student alienation from physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 14, p. 467-477, 1995.
- CARREIRO da COSTA, F. Educación, deporte y calidad de vida. In: ÔNA, A.; BILBAO, A. (Ed.). **CONGRESO MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE, 2003. Anais...** Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 2003. p. 215-227.
- CARREIRO da COSTA, F. **O sucesso pedagógico em Educação Física**. Lisboa, FMH, 1995.
- CARREIRO da COSTA, F. **Tendencias de la enseñanza de la Educación Física**. Monterrey: Congreso Mundial FIEP, 2004.
- COLL, C.; MARTÍN, E. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. et al. A opinião discente sobre a Educação Física no ensino fundamental de Santa Maria (RS). **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 23., 2004, Pelotas. Anais...** Pelotas: UFPel, 2004.
- DARIDO, S. C. et al. Educação Física no ensino médio; reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, p. 138-145, 1999.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GLANER, M F. A importância da aptidão física relacionada à saúde. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 75 – 85, 2003.
- GUEDES, D. P.; J. P. Esforços físicos nos programas de Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 34-43, 2001.

- HALLAL, P. C. et al. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 1277-1287, 2006.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOLINA NETO, V. **A Prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus**. Porto Alegre: Ed. Universitária, 1993.
- MONTIEL, F. C.; PEREIRA, F. M. **Os conteúdos e a qualidade de vida na prática de ensino nos cursos de licenciatura em Educação Física no RS: uma abordagem inicial**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 23., 2004, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2004.
- PEREIRA, F. M. A favor da ginástica no cotidiano da Educação Física no ensino médio. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Londrina, v. 11, n. 2, p. 47-58, 2006.
- PEREIRA, F. M. Avaliação em Educação Física em diferentes redes de ensino do RS. In:\_\_\_\_\_. **Globalização, educação e formação docente: a pesquisa em educação**. Pelotas: UFPel, 2004.
- PEREIRA, F. M. Nível médio de ensino, Educação Física e conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 32-53, 2000.
- PEREIRA, F. M. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. 2. ed. Pelotas: Ed. Universitária, 1997.
- PEREIRA, F. M.; BERNI, K. **Educação física escolar: os conteúdos das aulas**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 18., Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 1999.
- PEREIRA, F. M.; BRUNO, G. M B. Características sócio-culturais de práticas ginásticas e futebolísticas no sul do Brasil ao final do século XX. **Kinesis**, Santa Maria, v. 26, p. 84-106, 2002.
- PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da Educação Física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 68-77, 2004.
- PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PIÉRON, M. **Didáctica de las actividades físicas y deportivas**. Madrid: Gymnos, 1988.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar professores, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RIBEIRO, H. P. **A resistência às práticas escolares na corporeidade dos “maus alunos”**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)-Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1996.
- RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SCALON, R. M. **A psicologia do esporte e a criança**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- SEABRA, A. F. et al. Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 721-736, 2008.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WEINECK, J. **Biologia do esporte**. São Paulo: Manole, 2000.
- WILLIAMS, A.; BEDWARD, J.; WOODHOUSE, J. An inclusive national curriculum: the experience of adolescent girls. **European Journal of Physical Education**, London, v. 5, p. 4-18, 2000.

Recebido em 05/08/09

Revisado em 30/10/09

Aceito em 19/11/09

---

**Endereço para correspondência:** Flávio Medeiros Pereira. Rua Paulo Marques, 374/203, CEP 96020-230, Pelotas-RS, Brasil. E-mail: flaper@terra.com.br