



HUGO SIMÕES JUNQUEIRA

**EVASÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ENSINO MÉDIO: ENTRE REPRESENTAÇÕES,
DISCURSOS E AÇÕES DISCENTES**

LAVRAS – MG

2020

HUGO SIMÕES JUNQUEIRA

**EVASÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO
ENSINO MÉDIO: ENTRE REPRESENTAÇÕES,
DISCURSOS E AÇÕES DISCENTES**

Pesquisa apresentada à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências para a conclusão do
Curso de Licenciatura em Educação Física.

Prof. Dr. Kleber Tüxen Carneiro Azevedo
Orientador

LAVRAS – MG

2020

RESUMO

Tratou-se de uma pesquisa cujo fito central foi cotejar as percepções de alunos/as, de um professor e da gestora escolar em relação à incidência de evasão nas aulas de Educação Física, em uma instituição escolar pública situada na região sul do Estado de Minas Gerais. A investigação assenta-se sob pressupostos qualitativos, ao abrigo de uma abordagem narrativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Para tanto, entrevistou-se trinta e dois (32) alunos/as, um professor e a gestora da referida instituição, subsidiado por um roteiro semiestruturado, alvitrando entrecruzar às narrativas, percepções e ações que incidem sobre o fenômeno da evasão no interior do referido componente curricular. Além do material empírico proveniente das entrevistas, o estudo contou com um período de observação *in loco*, os quais engendraram registros que compõem o diário de campo. Em linhas gerais os dados aferidos demonstram uma incidência significativa de abandono das aulas cotidianamente, sob a justificativa de se tratar de uma componente curricular desprovido de sentido e significado para os/as educandos, seja em decorrência da ausência de intervenção pedagógica sistematizada, ou por efeito da redundância dos conteúdos apresentados nas aulas. Por outro lado, quando questionados sobre como enfrentariam essa questão e de que modo modificariam o quadro, não responderam, ou apresentaram proposições plausíveis, denotando assim, um estado de resignação preocupante para esses/as jovens em franco desenvolvimento e anelando emancipação.

Palavras-chaves: Aulas de Educação Física; Evasão; Ensino Médio

DEDICATÓRIA

Rafael foi uma pessoa inexplicável, todos gostavam de estar ao seu lado, alegria, euforia, carinho, coração puro, Rafa foi tudo isso e muito mais. Era sempre divertido e sorridente, o menino dos melhores conselhos, da alegria contagiante, era o tipo de amigo que todos deveriam ter a oportunidade de conhecer. Sempre foi e sempre será luz, e continuará sendo muito importante na vida de todos que puderam conhece-lo, seus amigos e colegas nunca esquecerão todas as lembranças que ele deixou, que são as melhores, e o agradecem pelo privilégio que foi conviver com ele durante todos esses anos. Fica aqui nossa singela homenagem ao Rafael, aluno do 3 ano 1, que trouxe alegria para todos nós e hoje está alegrando os anjos lá no céu.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a oportunidade de ter cursado o ensino superior em uma Universidade pública, podendo desfrutar de toda a vivência e experiência que ela fornece.

Pelo apoio dos meus pais, família e amigos que sempre estiveram do meu lado durante todos esses anos, me incentivando a continuar.

Pelo grupo de colegas que se formou durante esse trajeto e dividia cada experiência acadêmica dentro do curso, dos projetos, trabalhos, enfim.

Ao meu orientador que fez com que esse trabalho pudesse ser concluído, sendo importante em todos os passos da pesquisa, pontuando tudo o que seria necessário para que o trabalho fosse bem feito.

E por último, mas não menos importante aos alunos, professor e diretora da Escola Estadual Professor Guedes Fernandes que aceitaram participar dessa pesquisa.

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas."(**Rubem Alves**)

SUMÁRIO

1. TEMA.....	1
2. INTRODUÇÃO.....	1
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	3
4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	8
4.1. Objetivo Geral	8
4.2. Objetivos Específicos	9
4.3. Problemática do Estudo.....	9
4.4. Hipótese.....	10
4.5. Justificativa.....	11
4.6. Público Alvo.....	12
4.7. Local.....	12
4.8. Materiais	13
4.9. Análise Por Triangulação dos Dados	14
5. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	15
5.1 Quem são os pesquisados - aspectos formativos.....	15
5.2 Impressões dos alunos sobre a escola.....	22
5.3 O envolvimento e participação discente nas aulas de Educação Física: modificações da transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio	25
5.4 À (in)compreensão de Educação Física e as implicações para a fuga das aulas	27
5.4.1 O cenário da evasão nas aulas segundo a percepção dos depoentes	33
5.4.2 A (des)organização do trabalho pedagógico docente e os impactos para o abandono das aulas.....	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41

ANEXO A	50
ANEXO B	52
ANEXO C	54

1. TEMA

EVASÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO:
ENTRE REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E POSTURA DOS
PERSONAGENS ESCOLARES

2. INTRODUÇÃO

Segundo a constatação de Darido (2004) há realmente um afugentamento progressivo dos alunos das aulas de Educação Física, por efeito uma redução do número (efetivo) de participantes nas aulas com certa regularidade.

Apesar disso, a evasão não é um acontecimento circunscrito apenas a disciplina de Educação Física – desconfia-se, no entanto, que em razão da singularidade de seu objeto de conhecimento, qual seja: a cultura corporal de movimento historicamente situada, seus efeitos tornem-se apenas mais clarividentes, isto é, ficando mais expostos na “vitrine da quadra e dos demais espaços abertos” em que as aulas são desenvolvidas – trata-se de um fenômeno que afeta a escola em linhas gerais (BETTI, 2002).

Por se tratar de um acontecimento multifatorial, por sua vez complexo – segundo Morin (1991), complexo deriva de complexidade, o qual advém da raiz semântica de *complexus* do latim, que significa aquilo que é tecido em conjunto – à evasão configura-se como um fenômeno amplo, podendo apresentar variáveis distinta a depender da conjuntura (social, política, econômica e cultural) em que a instituição e o componente curricular encontram-se inseridos.

Pois bem, diante da por suposta incidência – que vem se configurando como uma tendência – de absenteísmo nas aulas de Educação Física, resolveu-se empreender uma investigação científica, alvitando cotejar os fatores que

confluem para não participação e o abandono da mesma, nas aulas de Educação Física, na etapa de ensino que concerne ao Ensino Médio, que, sob o entendimento de Menezes (2006), depende de vários fatores correlacionados entre si, para notabilizar-se na condição de um componente curricular atraente aos jovens discentes.

O estudo ocorreu em uma escola estadual situado na região sul do Estado de Minas Gerais. A escolha da instituição derivou de alguns fatores, quais sejam: a instituição escolar foi o espaço de estágio supervisionado de um dos pesquisadores, portanto existiam alguns registros preliminares que privilegiam a compreensão da cultura escolar; por efeito dessa experiência citada, construiu-se um bom relacionamento entre instituição escolar, pesquisados e pesquisadores; de igual modo por ser a única instituição do município que oferece oportunidade educacional no âmbito do Ensino Médio; outrossim, constatou-se ao longo do processo de imersão *in loco* – na ocasião do estágio, tal qual o inicial da investigação – um quadro frequente de abandono das aulas de Educação Física, na referida instituição.

Partimos de uma conjectura inicial de que o afugentamento das aulas decorra (predominantemente, mas não apenas) da ausência de um trabalho pedagógico sistematizado, ou seja, de um quadro de desinvestimento pedagógico¹ docente, no qual os efeitos refletem na exígua participação, com exceção daqueles que são afeitos às práticas esportivas, e, portanto, aderir-se-iam a vivência independentemente de haver, ou não, um trabalho pedagógico em

¹ Trata-se de conceito oriundo da proposta de Huberman (1995), em que pese o fato de seu emprego para este estudo, distanciar-se do contexto e aplicação pensada por esse autor, dado que o desinvestimento possa ser considerado como uma condição multifatorial em face de um contexto profissional, do que uma etapa da carreira como propôs Huberman. No caso específico da Educação Física, o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponde àqueles casos em que os professores permanecem em seus postos, mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012).

curso. A esse respeito Darido (2004) anota que os praticantes que já possuem certa habilidade e conexão com os conteúdos relativos às práticas corporais, recebem do professor uma atenção diferenciada, enquanto que os demais acabam desistindo da participação efetiva nas aulas, isso quando iniciam, visto que alguns sequer inclinaram-se ou realizaram qualquer atividade por ocasião da aula.

Doravante têm-se os aportes teóricos que subsidiaram a investigação.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Alguns estudos dedicaram-se a compreender a evasão escolar em diferentes realidades, dentre eles, há àqueles que se inclinam a observar a existência de evasão no contexto da Educação Física Escolar (DARIDO, 1999; DE MENEZES; VERENGUER, 2010; DOS SANTOS FERREIRA; GRAEBNER; MATIAS, 2014). Porém o estudo da evasão escolar é amplo, não se restringindo apenas ao componente curricular em questão, para Queiroz (2004), apesar do tema ser um conteúdo e uma discussão histórica, ela ainda está presente na realidade da maioria dos brasileiros mesmo nos dias atuais, segundo a mesma, diversos autores discutem sobre a culpabilidade da evasão estar ligada aos alunos, família ou a escola em si, afirmando que existem diversos fatores que corroboram para tal.

Neri (2009, p. 21) indica que “Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais.” Mostrando assim um dos fatores que estão relacionados a evasão escolar.

Ao delimitar o conceito de Educação Física, Betti e Zuliani (2002, p. 75) anotam que “[...] a Educação Física enquanto componente curricular da

Educação básica deve assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento” assim fazendo com que haja a formação de um cidadão que não apenas se aproprie e reproduza os conteúdos presentes nos jogos, esportes e demais atividades, mas de igual modo produza, ressignifique e transforme os saberes ensinados.

Consoante aos autores supracitados torna-se inadmissível que o aluno tão somente reproduza os conteúdos e se restrinja a desenvolver habilidades motoras, o que incidiria em uma aula depauperada, dado que o mesmo se limitaria a aprender apenas os componentes táticos e técnicos de um determinado esporte. Espera-se, no entanto, que ele (lê-se o aluno) também saiba organizar e (re)pensar o teor da atividade que está sendo apresentada, além disso, possa respeitar o colega e entender que ele é apenas um parceiro de atividade – um adversário circunstancial, por assim dizer – e não um inimigo.

Nessa esteira de reflexões relativas à organização do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física e sua correlação com o afugentamento das aulas, Bracht (1999, p. 78) anota que “O quadro das propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se hoje bastante diversificado”. Contudo, salienta que “embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva”.

Para o autor supracitado as propostas pedagógicas progressistas – mas não apenas elas – em Educação Física enfrentam desafios de várias ordens para sua consecução, como: questões relativas à sua implantação, ou seja, de como fazer com que sejam incorporadas pela prática pedagógica nas escolas, até questões mais teóricas que dizem respeito, por exemplo, às suas bases epistemológicas. Menciona ainda, a falta de legitimidade pedagógica do referido componente curricular, glosando que justificá-lo por intermédio da aptidão física e de práticas esportivas não sustenta, tampouco ancora (epistemologicamente) a Educação Física na escola.

Com efeito, de acordo com Grasso (2014), a questão da evasão das aulas de Educação Física está cada vez mais acentuada, por sua vez tanto alunos, quanto professores parecem desmotivados, como resultado há certa degradação da imagem profissional.

Cenário que contrasta – em certa medida – com a realidade estudada por Darido (2004), ao cotejar a opinião dos alunos do 5º, 7º ano do Fundamental e 1º ano do Ensino Médio em relação às disciplinas da sua grade curricular e qual a importância que eles davam a cada uma delas, por incrível que pareça, a Educação Física foi listada como a quinta disciplina mais importante, ficando atrás apenas de Português, Matemática, Ciência e Inglês, além disso, foi considerada a matéria preferida de quase 50 % dos alunos, entretanto em outro questionário que era pedido para marcar o número 1 na frente da matéria menos importante, a Educação Física ficou somente atrás da Educação artística, o que diz algo a respeito da importância das aulas.

Já a constatação de Ferreira; Graebrer & Matias (2014) demonstra que é dada pouca importância às aulas de Educação Física, como resultado disso, constrói-se uma representação (social) e influência negativa, gerando a evasão, ainda segundo o estudo em questão, os alunos manifestam insatisfação com a forma como a aula é ministrada. Sob a concepção de González e Fensterseifer (2006, p. 739-740) uma aula compreenderia: a) um fenômeno vivo; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma; d) uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho a médio e longo prazo; e) uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que alunos desenvolvam.

Nessa mesma sequência de reflexão, Darido (2012) explana que os professores de Educação Física, ainda influenciados, sobretudo pela concepção

esportivista, continuam restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquete, vôlei e futebol. Em muitos casos, tais conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e são apresentados de forma desordenada ou aleatória, ou seja, não há organização didática, quando muito, nota-se uma sequência sem critérios coerentes de seleção dos mesmos. Se não bastasse isso, é comum que conteúdos de natureza esportiva sejam apresentados de maneira superficial, circunscrito à dimensão procedimental, isto é, na ótica restrita do saber fazer, destituído de sentido e significado. O que acaba ocasionando a falta de aprofundamento dos conteúdos propostos para a Educação Física na escola.

Soma-se a esse cenário a investigação de Hanauer (2016, p. 5), ao comentar que “[...] os principais fatores que desmotivam os alunos a participar das aulas, sendo os mais citados a falta de opções em outras modalidades esportivas e os conteúdos repassados” uma evidencia recorrente nas pesquisas já expostas. De igual modo o estudo chama à atenção, ao fato da reincidência das práticas (e conteúdos) nas diferentes etapas de ensino, sendo que, a objeção não estaria na repetição, mas na ausência de planificação que ancore (didaticamente e/ou epistemologicamente) a recorrência.

Alinhado aos fatores arrolados antes, Melo (2013), expõe que os principais motivos para a evasão escolar nas aulas de Educação Física no Ensino Médio decorrem da: repetição dos programas desenvolvidos já no Ensino Fundamental; dificuldade financeira que algumas famílias enfrentam; falta de habilidade corporal; conteúdos desenvolvidos voltados mais para o esporte; não há empenho em exercitar a Educação Física como um conteúdo sistemático por parte dos discentes e falta de outras opções de atividades no decorrer das aulas. Grasso (2014), por sua vez, anota que um forte motivo do desinteresse e a evasão dos alunos das aulas de Educação Física escolar são as abordagens relacionadas direta ou indiretamente aos esportes. As metodologias e os

conteúdos utilizados pelos professores priorizam apenas os esportes, portanto as experiências dos escolares, crianças e jovens, são depauperadas e mal utilizadas, tornando as aulas repetitivas e inadequadas aos segmentos de ensino.

Tal aceção também foi verificada na investigação de Nunes *et.al* (2016), em que se examinou a ideia de que o esporte é o conteúdo hegemônico em grande parte das aulas de Educação Física escolar, afirmando que a ideia do esporte de rendimento é prejudicial a disciplina, apesar de trazer uma relação direta com a superação dos limites, isto não tem nenhuma relação com o intuito da disciplina, bem como não há relação com a função de educação, muito menos com dar a oportunidade de um aluno formar seu pensamento crítico. Ademais, o ensino sob a abordagem esportivista, revela que os alunos que não participam das aulas são aqueles que têm dificuldades, ou seja, os que mais necessitam da apropriação desses saberes, uma constatação que patenteia a necessidade de pensar estratégias pedagógicas para envolvê-los, sobremaneira àqueles que não apresentam um rendimento semelhante a seus pares (MENCHI *et. al.* 2014).

O fato de a Educação Física ser confundida com o esporte poder-se-á implicar consideravelmente no desinteresse de alguns alunos nas aulas da disciplina, notadamente para àqueles cujas marcas negativas advindas de experiências passadas com práticas esportivas, sob a perspectiva do alto rendimento. Para colmatar tais lastros e reverter o cenário do afastamento das aulas, será preciso uma planificação adequada dos conteúdos, um ambiente de aprendizagem cativante e que observa as particularidades – das crianças bem pequenas; das crianças; dos adolescentes e das juventudes que chegam – a cada etapa de ensino, alcançando as necessidades específicas de cada ano escolar, contando com o suporte pedagógico da instituição educacional. (NUNES & PERFEITO; 2016). A seguir se discorrerá a respeito do decurso metodológico sobre o qual a pesquisa foi desenvolvida.

4. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A investigação assenta-se segundo os pressupostos qualitativos, tendo em vista que pesquisas qualitativas buscam, sobretudo, as questões internas – os aferentes afetivos que produzem e instituem narrativas e discursos – referentes à subjetividade/objetividade humana (ANDRÉ, 1986).

Ao mencionar os benefícios da pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p.102) elucida que se trata de investigações na qual pretendem cotejar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Quanto à abordagem da pesquisa, trata-se de um desenho narrativo, dado que investigações com enfoque narrativo dizem respeito “as histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las. O que interessa são os próprios indivíduos e o ambiente que os rodeia” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.509). Trata-se, portanto, de um delineamento que geralmente é utilizado alvitando checar uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de quadro micro analítico (CRESWELL, 2009).

4.1. Objetivo Geral

Identificar os principais fatores que engendra a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física escolar, correlacionando os discursos e fatos observáveis que operam para concretização do absentismo das aulas, de igual modo o enfretamento que (por suposto) os/as educandos/as realizam para rechaçar essa situação.

4.2. Objetivos Específicos

- ✓ Conhecer a prevalência dos fatores que produzem a fuga das aulas de Educação Física segundo a percepção dos alunos, professor e da gestão escolar;
- ✓ Cotejar a aceção dada a Educação Física, sob a percepção dos alunos, do docente e da direção escolar;
- ✓ Identificar possíveis mudanças no envolvimento e participação dos alunos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, se comparado em relação ao Ensino Fundamental;
- ✓ Mapear a organização do Trabalho Pedagógico docente e suas implicações para o fenômeno da evasão das aulas;
- ✓ Checar as ações que os (distintos) personagens desempenham face ao fenômeno da evasão das aulas de Educação Física.

4.3. Problemática do Estudo

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, lei 9394/96), estabelece que à Educação Física atue integrada a proposta pedagógica da escola, isto é, figurando na qualidade de um componente curricular obrigatório, excetuando alguns casos, não sendo, portanto, seu conteúdo facultativo. Contudo, o que se observa no interior da disciplina são atividades espontâneas – uma espécie de “aula livre”² – por efeito uma parcela significativa de estudantes se evade das aulas, do mesmo modo que desenvolve representações depreciativas em relação a disciplina e sua finalidade formativa.

² A cultura escolar adota esse eufemismo para um quadro de ausência (total, ou parcial) de Trabalho Pedagógico, conquanto, reiteramos que uma aula requer, necessariamente, alguns atributos imprescindíveis, do contrário não poderá ser assim denominada (Cf. p. 5)

O intrigante de tal conjuntura refere-se ao fato de que na etapa de ensino anterior, isto é, no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) a participação e o envolvimento nas aulas de Educação Física ocorrem em grande escala – quase sempre de forma unânime –, contudo gradativamente esse quadro se modifica e o absenteísmo das aulas torna-se latente, conforme observou (DARIDO, 2004). Nesse sentido é imprescindível conhecer as razões sobre as quais incide esse quadro de afugentamento das aulas.

Muito embora, como já dissemos antes, convindo reiterar, a evasão escolar seja um fenômeno amplo e complexo que afeta a instituição escolar de modo geral, todavia nas aulas do referido componente curricular recebe maior visibilidade, seja em razão das particularidades da disciplina, ou em decorrência de sua frequente reincidência.

Essa conjuntura nos conduziu a empreender uma investigação científica a qual pretende cotejar os fatores que engendram o absenteísmo de alunos do Ensino Médio das aulas de Educação Física.

4.4. Hipótese

Conforme discorrido nas seções anteriores, à evasão é um fenômeno complexo, multifatorial e multidimensional, isso equivale a dizer que muitos acontecimentos concorrem para instauração do fenômeno, são fatores de natureza pedagógica, tais como: o desinvestimento pedagógico, o “despreparo do profissional”, as condições objetivas/subjetivas de trabalho, entre outras, não obstante, há também elementos de ordem sócio/cultural, tais como: a cultura escolar, a localidade e os aspectos sócias e culturais, as representações acerca da disciplina, a presença inexorável das tecnologias da informação, dentre outros aspectos. Sendo assim, pode-se afirmar que muitos eventos concorrem para existência da fuga das aulas, razão pela qual empreendemos o estudo.

Além disso, Darido (1999) ressalta que na etapa do Ensino Médio os alunos começam a ter vergonha de se expor, aliado a isso, outra característica dessa fase é a busca por uma possível qualificação profissional o que acaba concorrendo com a Educação Física.

Somado a esses fatores, Gonzáles e Fensterseifer (2006) anotam que apesar de não se ter estatísticas sobre esse contexto, as descrições de pessoas envolvidas no universo escolar sugerem que o fenômeno do abandono discente é bem comum, professores que acabam assumindo a função de distribuir material esportivo e cronometrar tempo, sem nenhum comprometimento de ensinar.

Pois bem, nossa conjectura inicial em relação ao conjunto de fatores arrolados, sinaliza para complexidade dos fenômenos que operam para efetivação do absentéismo das aulas, no entanto, conjecturamos (*a priori*) que a maior incidência para concretização da evasão, recaia-se nas questões relacionadas à organização do Trabalho Pedagógico desenvolvido, ou na ausência dele, ainda que outras variantes cooperem para sua presença.

4.5. Justificativa

Considerando que, a Educação Física enquanto componente curricular da educação básica deve introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento (historicamente situada), formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir: do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI, 2002).

Apesar disso Ferreira; Graebner & Matias (2014) salientam que, malgrado, ser um componente curricular obrigatório nas escolas de Ensino Médio, muitos alunos não participam das aulas regularmente (quase 20% da amostra participante da investigação). Sendo que este número é maior entre as

meninas, a faixa que vai de “nunca participa” a “participa somente às vezes” corresponde a quase 30% das meninas.

Essa conjuntura produz um prejuízo formativo, dado que os alunos deixam de ter contato com esses saberes historicamente situados, além de que “a integração [e vivência de tais saberes] possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento” (Betti, 1992, 1994a).

Além disso, a ausência da participação implica em deixar de aprender conteúdos considerados importantes, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. São saberes que se referem a: utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e **corporal**); outrossim, são meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais (por essa razão se pode falar em cultural corporal de movimento), em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, Educação Física, 1997).

Em última análise, ausentar-se das aulas significa depauperar o cabedal de experiências formativas relativas às (múltiplas) linguagens corporais, cujos efeitos tolem a expansão de si e do exercício da cidadania, predados inequívocos da instituição escolar.

4.6. Público Alvo

Participaram do estudo 32 alunos/as cursantes do último ano do Ensino Médio, assim como o professor de Educação Física e a gestora responsável pela unidade escolar.

4.7. Local

A investigação foi desenvolvida em uma instituição escolar pública, que oferece ensino nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e no

Ensino Médio. Trata-se da única instituição situada nesta cidade da região sul do Estado de Minas Gerais.

Em relação à escolha da instituição, esta decorreu de alguns fatores, sendo eles: a instituição escolar foi o espaço de estágio supervisionado de um dos pesquisadores, por efeito há um bom relacionamento entre ambos (lê-se instituição escolar e pesquisador); por se tratar da única instituição do município que oferece oportunidade educacional no âmbito do Ensino Médio; outrossim, constatou-se ao longo do processo de imersão *in loco* – na ocasião do estágio, assim como no interstício inicial da investigação – um quadro frequente de evasão das aulas de Educação Física, na referida instituição.

4.8. Materiais

Para a coleta dos dados, recorreremos ao auxílio do roteiro de entrevista semiestruturado (vide Anexo A), sendo que as narrativas serão registradas em um gravador digital (Sony ICD - PX312). Concomitantemente a ele (lê-se ao gravador), um telefone também registrará as informações, figurando na condição de um backup de segurança, ao passo que nos permita, *a posteriori*, uma transcrição integral dos depoimentos.

O roteiro supracitado contou com quatro (4) eixos norteadores, sendo o primeiro relativo aos dados pessoais e formativos; já o segundo dedicou-se a conhecer as impressões que os depoentes possuem da escola de modo geral, observando mais especificamente a unidade escolar que compõem; enquanto que o terceiro procurou cotejar as impressões das aulas de Educação Física, desde sua organização à finalidade cuja mesma se propõe realizar; e por fim, tem-se o quarto eixo dedicado aos aspectos pedagógicos sobre os quais a disciplina assenta-se.

Compete-nos salientar ainda, no que concerne o roteiro de entrevista semiestruturado, que o mesmo foi direcionado observando as particularidades de

cada entrevistado, dado que foram ouvidos alunos/as, professor e a gestora da unidade escolar, portanto, o roteiro alinhou-se a perspectiva de cada um desses personagens escolar (disponível nos anexos: A, B e C).

4.9. Análise Por Triangulação dos Dados

Para análise qualitativa das narrativas orais, geralmente se utiliza a técnica da triangulação, tendo em vista que ela consiste numa “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO et al., 2005, p. 71).

Trabalha-se com categorias a serem investigadas que podem ou não ser predefinidas conforme interesse e necessidade do pesquisador ou do tema investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações podem novamente ser revistas ou então formuladas nesta etapa da pesquisa e não antecipadamente.

Assim, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES et al., 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

Cabe destacar que a organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise.

Para fins dessa investigação as categorias de análise foram propostas em um primeiro momento observando a estrutura do roteiro semiestruturado, no entanto, ao longo das três etapas anteriores notou-se a necessidade de adequações e a inserção de subcategorias, conforme exposto na próxima seção, dedicada a apresentação e análise dos dados.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme apregoado na seção anterior, neste momento apresentaremos os dados encontrados e analisados ao longo do desenvolvimento da investigação. Para tanto, os mesmos encontram-se organizados em categorias e subcategorias que serão expostas, a luz da literatura específica.

5.1 Quem são os pesquisados - aspectos formativos

Já dissemos que a pesquisa contou com diferentes personagens que participam do cotidiano escolar, uma decisão coerente epistemologicamente face ao delineamento do estudo, dado que o fenômeno da evasão envolve a instituição de modo geral. Até porque a escola não apresenta um único sentido para as pessoas que compartilham seu espaço, mas tem múltiplos sentidos, como anota Dayrell (1996, p. 9) “a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos”. Complementa afirmando “Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores”.

Conquanto, nosso recorte epistêmico dedica-se a observar o afugentamento das aulas de Educação Física, ou seja, uma evasão mais pontual no interior de um componente curricular específico. Ainda assim, conjectura-se que ouvir diferentes personagens possa permitir aferir e correlacionar às distintas percepções em relação ao acontecimento, mesmo porque, trata-se de um fenômeno complexo, multifatorial e multidimensional.

Nesse sentido, portanto, apresentaremos uma síntese do perfil (geral e formativo) dos depoentes, para tanto usaremos tabelas, ao passo que seja possível conhecê-los. A primeira delas (lê-se tabela 1) reuniu os dados dos alunos/as, doravante.

Tabela 1 - Dada dos Alunos/as

	QUANTIDADE	ANO ESCOLAR
Jovem (mulher)	14	3º ano
Jovem (homem)	18	3º ano

Fonte - Tabela construída pelos autores

Conforme revelou a investigação de Graebner & Matias (2014) muitos alunos/as não participam das aulas no Ensino Médio regularmente (quase 20% da amostra participante da investigação), sendo a incidência maior entre as meninas, a faixa que vai de “nunca participa” a “participa somente às vezes” corresponde a quase 30% das meninas. Assim, a questão de gênero reflete no absenteísmo, sobremaneira a depender dos saberes propagados no interior da disciplina.

Ora, se as aulas versam por “ensinar” futebol, logo, em decorrência de questões de ordem cultural e social as jovens meninas seriam excluídas sob a égide da inabilidade, salvo raras exceções, sendo que, o contrário ocorreria de igual modo, quando se tematiza determinados saberes (historicamente situados) a exemplo das práticas que envolvem ritmo e expressão corporal, ou certas modalidades de ginástica, os jovens meninos, com suposição encontrar-se-iam inaptos, por efeito dos cerceamentos regulatórios que envolvem as práticas corporais e os determinismos de gênero, um quadro que inscreve uma contradição, dado que uma aula deveria ser um espaço de apropriação e aprendizagem, por excelência, a despeito das trajetórias formativas, que, no limite, poderiam potencializar, ou mesmo (des)construir representações sociais a esse respeito.

Nas seções ulteriores mais detalhes sobre essa relação serão discutidos, com base nas narrativas expostas, por efeito, se ampliará as reflexões e possíveis ilações.

Outro depoente que integrou o quadro de entrevistado diz respeito ao professor responsável por ministrar a disciplina de Educação Física, no interior da unidade escolar pesquisada. Observemos, a seguir, seu perfil formativo.

Tabela 2 - Perfil formativo do docente entrevistado

	FORMAÇÃO INICIAL	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	ANO DE CONCLUSÃO
Docente	Licenciatura em Educação Física	UNICOR (Universidade Vale do Rio Verde)	Pós-Graduação em Educação Física Escolar nível Lato Sensu	2006

Fonte - Tabela construída pelos autores

Nota-se com base no teor da tabela, que o docente entrevistado apresenta uma formação relativamente recente. Coursou uma instituição privada, no período noturno com duração de três anos. Quando perguntado, julga que sua formação (inicial) para o desempenho da profissão docente foi adequada, contudo expõe:

“Nem tanto, deixou um pouco a desejar” (P).

Ao que tudo indica, o depoente confirma uma tendência constatada em investigações a respeito do tema. A formação de professores tem sido um campo de investigação sistemática, sobretudo a partir dos anos 1990. Desde então, estudos a respeito da formação inicial de professores tem aumentado exponencialmente, gerando um arcabouço de conhecimentos que retratam o modo como os aspirantes a profissão docente, observam, desenvolvem e

instituem práticas de ensino/pedagógica³ (Ponte & Chapman, 2008). Segundo Oliveira e Hannula (2008) muitos desses estudos não consideram “as perspectivas dos futuros professores sobre o que estão a aprender e como, assim como não explicam o desenvolvimento de tal conhecimento levando em conta as suas experiências passadas e presentes” (p. 16). Vários formadores de professores (e.g., Ball et al., 2007; Bullough & Gittlin, 2001; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Loughran, 2006; Ma, 2009; Segall, 2002; Shulman, 1986) abordaram questões sobre o professor e a formação de professores. No entanto por diversas razões estes contributos têm falhado na resposta a alguns dos dilemas que ainda hoje persistem na formação (inicial e em serviço) de professores, em que pese às contribuições e elucidações que inauguram para o campo da formação.

Nessa esteira de reflexões a respeito da formação inicial, perguntamos ao depoente em questão, se há temas (ou conteúdos) que envolvem o ensino da Educação Física, que sua formação não contemplou?

“Existe [contudo], na prática a história muda um pouco, no dia a dia, dando aula é completamente diferente, o curso que eu fiz foi um curso noturno, três anos, então você não tem esse ambiente do cotidiano que você tem aqui no trabalho, trabalho em duas escolas, várias idades, é bem diferente, então a faculdade não consegue cobrir essa carência toda que a gente sente no mercado, porém é uma base, o ensino mesmo é no dia a dia, trabalhando” (P).

³ O conceito de práticas pedagógicas/ensino recebe distintas interpretações, a depender da compreensão epistemológica e didática na qual se encontra assentado. Em linhas gerais, pode-se dizer que se trata de ações que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas, por uma dada comunidade. Nessa direção, enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações coletivas. Isso equivale a dizer que, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Portanto as formas de concretização das práticas produziram faces diferentes a depender da perspectiva epistemológico-científica do ensino.

O entrevistado ratifica a existência de lacunas na formação inicial, sem, contudo, apresentar detalhes que pudessem elucidar melhor a quais se refere. Argumenta ainda, sobre a distância entre a formação e a realidade do trabalho docente, uma constatação recorrentemente retratada pela literatura especializada. A esse respeito Silva; Carneiro e Barreto (2017) anotam que essa etapa de formação carece de um olhar mais atento, visto que é também neste momento que o discente aspirante à docência assimila os conhecimentos específicos da sua área e constroem os valores, atitudes e princípios para a atuação profissional.

A propósito, as educadoras norte-americanas, Lampert e Ball (1999), apresentam uma análise negativa da formação inicial de professores, para as referidas autoras a origem dos problemas da formação inicial reside nos seguintes fatores: (1) pensar que o que é preciso para ensinar é pouco mais do que o senso comum, isto é, não se mostrar a necessidade de um conhecimento profissional; (2) não atender às concepções, crenças e conhecimentos que os candidatos a professores edificam na formação inicial; (3) separar a prática e a teoria, tanto fisicamente como conceitualmente, sendo a teoria raramente refletida na prática e a prática pouco interrogada pela teoria; (4) não se valorizar devidamente o conhecimento didático; e (5) dar pouca importância à prática profissional. A narrativa do depoente ratifica as fragilidades identificadas e arroladas pelas pesquisadoras supracitadas, em especial no que concerne aos três últimos aspectos.

Fechando o conjunto de depoentes, tem-se a gestora (ou diretora como alguns preferem cognominá-la). Para conhecê-la realizou-se também uma tabela (3) cujo teor reuniu os aspectos de sua formação, tal qual o fizemos com os outros participantes entrevistados.

Tabela 3 - Perfil formativo da gestora entrevistada

GESTORA	FORMAÇÃO INICIAL	Magistério	Escola Estadual Professor Guedes Fernandes	1988
	SEGUNDA FORMAÇÃO	Geografia	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora de Sion	Não Informou
	PÓS-GRADUAÇÃO	Educação Inclusiva	Faculdade Castelo Branco	Não Informou

Fonte - Tabela construída pelos autores

À primeira vista, ao se analisar a composição formativa da qual a entrevista dispõe, aparentemente se trata de uma formação adequada para função que desenvolve. Contudo quando interpelada a respeito da adequabilidade formativa para o desempenho da gestão, ela comenta:

“Não, a inicial na verdade ela é mais [voltada] para o pedagógico, [isto é], para você trabalhar no magistério, [exatamente o] que eu fiz foi trabalhar ensino fundamental 1, que [à época] era do 1º ao 4º ano, então o magistério mesmo não é para gestão escolar, é para didática de trabalhar com crianças do ensino fundamental 1. Na realidade o que me preparou para estar aqui hoje como diretora, foi quando eu entrei na vice direção em 2013 e comecei a atuar na vice direção, então, comecei a participar efetivamente da gestão do Paulo Roberto [trata-se do gestor anterior], aí fui acompanhando com o tempo. Quando você está fora da sala de aula, a gente não tem a noção do que é ser diretor! Curso para ser diretor não há, existe apenas a prova que mencionei antes, mas aí vai te perguntar [refere-se ao teor da aludida prova] tudo sobre a gestão escolar, mas a gente nunca está preparada 100%, visto que não tem um curso para isso.

Ao contrário do que prevíamos, o depoimento em questão evidencia os entraves que envolvem a formação gestora, dado que, via de regra, quem ocupa o cargo de gestão, por suposto habilitado para essa atividade. Vale lembrar que em fevereiro de 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Curso de Pedagogia, dentre os aspectos ambíguos contidos no referido documento (DCNP), encontra-se à formação do gestor escolar.

Por se tratar de um encargo de expressiva importância no complexo contexto em que a instituição escolar insere-se, esperava-se que a referida diretriz, supostamente pudesse lançar luz ao desenvolvimento da formação e atividades que envolvem a gestão, contudo, o documento incorre em imprecisões, engendrando ainda mais ambiguidades para o desenvolvimento dessa atividade profissional (LIBÂNEO, 2006; MACHADO; MAIA, 2007).

Sob o entendimento da entrevistada, a formação efetiva decorre da experiência na condição de vice-gestora. A despeito de reconhecer a importância dos saberes práticos e artesanais, consoante ao que advoga Tardif (2002), contudo, não é possível admitir que os conhecimentos nucleares provenham apenas da experiência com o ingresso na atividade, mesmo porque, o crivo de seleção para o exercício da função já necessitaria ter clivado os aspirantes a função, na tentativa de identificar disposição mínima para o ofício.

Ademais, há uma crescente ampliação do trabalho do gestor, o que torna ainda mais desafiadora e complexa a sua formação (BEZEZINSKI, 2007). Ao que tudo indica a sociedade contemporânea apresenta demandas diversificadas que exigem conhecimentos pedagógicos, como em movimentos sociais, nas diversas mídias, na área da saúde e nas empresas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

A próxima seção é dedicada a conhecer as representações dos depoentes em relação à escola, nela se procura entremear as distintas empirias que urdem as representações que os mesmos constroem e expressam sobre a escola. Trata-se de uma importante aferição, visto que elas implicam e reverberam no fenômeno da evasão, notadamente naquela que desejamos observar: a evasão das aulas de Educação Física.

5.2 Impressões dos alunos sobre a escola.

Percebe-se pelas respostas dos alunos, que, de modo geral, sentem-se bem na escola, o discurso prevalente fora de apreço pela instituição, com exceção de um aluno que relatou não gostar tanto, justificando a afirmativa pela falta de recursos disponíveis. Apesar disso, aduziram alguns aspectos formativos que pudessem ser ofertados, quais sejam: curso técnico que os prepare para o mercado de trabalho – sendo o mais citado o curso de informática – e a necessidade de laboratórios, a fim de que possam aprender também de forma “prática” e não somente teórica o conteúdo de algumas disciplinas, comprovando que existe uma visão estritamente instrumental e preparatória que paira sobre o Ensino Médio, por parte dos alunos e do senso comum, também ligadas aos discentes, esse ideia foi apresentada em 2011 a população mineira como o projeto “Reinventando o Ensino Médio” pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, que tinha como objetivo geral fazer com que os alunos tivessem ciclos de estudos com identidade própria, para favorecer a empregabilidade do estudante após sua saída do Ensino Médio, além disso pretendiam com o projeto reduzir a evasão/abandono escolar bem como enriquecer o currículo dos alunos com as aulas extracurriculares. O projeto teve início em 2012 com testes em 11 cidades de Belo Horizonte, a partir de 2013 passou a atender 122 escolas da rede estadual e em 2014 já estava presente em 2164 escolas do Ensino Médio no Estado, porém em 2015 o projeto foi suspenso pelo governo, vale pontuar algumas características que fizeram com que esse projeto fosse inviável, primeiro pela questão dos professores não serem especializados nas áreas em que iriam atuar, como por exemplo, turismo, empreendedorismo e meio ambiente, segundo pelo fato de que o sexto horário, onde o projeto era trabalhado, causava diversos problemas, principalmente nas cidades do interior, onde a logística de transportes dos alunos das áreas rurais não conseguia ser efetiva, além de que boa parte das escolas não dispunha os aparatos necessários

para à aplicação do projeto. Dos trinta e dois (32) educandos entrevistados, apenas duas alunas não realizaram o Ensino Fundamental na instituição atual. Doravante têm-se algumas das respostas que expuseram, quando questionados sobre o apreço pela escola:

Aluno 2: “É, gosto de vir para a escola sim, não tenho do que reclamar não, tem professor que é bom e está disposto a ajudar, até fora do horário se precisar.”

Aluno 8: “Gosto, mas é bem fraca em questão de estudo.”

Aluno 9: “Gosto, o ensino de qualidade dos professores, o atendimento, caso precise falar com os pais.”

Aluno 10: “Nem tanto, por falta de recursos.”

Aluno 13: “Gosto. O clima e a dedicação de alguns professores.”

Aluno 14: “Gosto, os professores, eles ajudam muito quando precisamos, mesmo sem ser horário de aula. Somos auxiliados, tanto pela diretoria, quanto por parte dos professores.”

Aluno 19: Acho que a assistência dos professores, auxiliam bastante para o Enem, dando aula a noite, essas coisas e é uma escola calma, aqui você consegue aprender bem.

Aluno 27: “O ensinamento me agrada bastante em algumas matérias, porque alguns professores são mais dinâmicos, outros, mesmo sendo um pouco mais fechados, sem brincadeira, eles sabem explicar e dar atenção e ajudar na hora que você precisa.”

Aluno 29: “[...] eu acho que já acostumei a ficar aqui, gosto muito dos professores, a direção sempre me tratou muito bem. O pessoal aqui da escola nunca fez nada [de ruim], não havendo razões para não gostar deles.”

Aluno 30: “Então, para mim a escola é como uma segunda casa, eu praticamente moro aqui, faço muita coisa aqui.”

Aluno 31: “Gosto, os professores têm uma qualidade de ensino muito boa. ”

Em alguns momentos da entrevista, determinados entrevistados relataram certo incômodo com acontecimentos no interior do estabelecimento de ensino, sendo eles: o uso de drogas no banheiro masculino como o mais citado e a falta de compromisso de alguns alunos durante os momentos de aula, que, segundo eles, implica diretamente na qualidade da aula ministrada pelo professor, o que por sua vez acarreta prejuízos para quem deseja aprender, porém nada que mude a opinião geral deles sobre o apreço pelo ambiente escolar.

A reclamação dos alunos em relação ao uso de drogas no interior da escola é relativa ao momento de intervalo, onde alguns adentram ao banheiro para fazer o uso, porém, vale ressaltar que não há relatos de violência por parte desses alunos, inclusive, em depoimento um estudante afirma certo incômodo com as brigas que ali existiam e que hoje, não acontecem mais. No caso da falta de compromisso de alguns alunos, Bzuneck (2001) conclui que o maior desafio do professor é conseguir fazer com que o aluno tenha motivação para participar da aula, já que o adolescente não se sente motivado em propriedades comuns das atmosferas escolares. Logo, quando o aluno não se sente envolvido com a aula ele acaba se afastando dela e com isso prejudicando os demais.

Pois bem, como se sabe, a juventude é um território de frequentes mudanças, que envolvem modificações em todos os aspectos (endógenos e exógenos) da organização da vida humana, não sendo diferente no que se refere às práticas corporais ensinadas nas aulas de Educação Física.

A visão do professor sobre a escola também não se diferencia dos alunos, segundo ele:

“[...], a escola que eu trabalho me agrada sim, é uma escola razoável em nível de escola estadual, comparando com outras, é uma das mais bem cuidadas, no caso da Educação Física tem uma boa quadra, a única coisa que incomoda é

uma segunda opção, uma outra área, um pátio que possa ser usado durante as aulas, uma outra opção além das quadras para a gente poder dar uma disseminada no trabalho quando junta-se turmas ou algo do tipo, mas nada que incomode muito, mas seria bom. ”

Ele afirma que a escola em questão é um lugar agradável, sendo uma das mais bem cuidadas, utilizando da comparação com outras escolas estaduais onde já trabalhou, ao decorrer da resposta o professor ainda aponta um único incômodo com a estrutura da escola, afirmando que existe uma boa quadra, porém acredita que poderia haver mais um pátio para que pudesse melhorar as aulas nos casos de quando juntam-se turmas.

Nessa esteira, a próxima categoria de análise se dedica a observar se há mudança na adesão e frequência de participação das aulas de Educação Física, instituindo um exercício comparativo em relação ao ensino fundamental II, ao passo de analisar se houve mudanças (aumento, ou diminuição) segundo a percepção dos alunos, em relação a etapa anterior para o ensino médio, uma vez que, elas, as mudanças, implicam de certa forma no absenteísmo das aulas.

5.3 O envolvimento e participação discente nas aulas de Educação Física: modificações da transição do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio

As mudanças ocasionadas na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foram diversas, alunos que não participavam começaram a participar, bem como alunos que participavam passaram a deixar de participar, porém a evasão das alunas é algo nítido, fato causado pela predominância do esporte futsal que se tornou quase unânime nas aulas, a hipótese de que havia apenas uma via, a da evasão foi descartada, os relatos são de que, como as aulas se resumem ao futsal e tem uma predominância maior de interesse masculino, as meninas foram se afastando das aulas, mesmo algumas relatando ter afinidades

com atividades corporais, já alguns alunos começaram a participar por ter uma afinidade ao esporte em questão.

De acordo com dados obtidos em sua pesquisa realizadas em turmas de 5ª e 7ª série e primeiro ano do Ensino Médio, Darido (2004) concluiu que a participação frequente dos alunos nas aulas de Educação Física é respectivamente 89,5%, 86,2% e 57,1%, demonstrando uma ampla queda na passagem do Ensino fundamental para o Médio, nesse estudo, apontou-se como um dos motivos a repetição de atividades já realizadas na etapa anterior para justificar o afastamento dos alunos.

A hipótese de evasão do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio, segundo os alunos, ocorreu antes, já na passagem para o Ensino Fundamental II, visto que os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental I já começavam a se repetir, para Paixão (2017) isso ocorre pela falta de materiais e condições oferecidas pela escola, levando os alunos que se interessam em participar a tomarem conta da aula e proporem o que será feito no lugar do professor, o que começa a causar os conflitos de gêneros e participação apenas dos que são mais familiarizados aos esportes.

O aluno 1, por exemplo, relatou que sua participação melhorou com o tempo, quando questionado sobre o que motivou essa melhora, respondeu:

Aluno 1: “É que antes, no começo eu não era tão interessado, aí a cada ano, tinha professor que incentivava mais, hoje em dia eu joga tudo.”

Por outro lado, o aluno 4 relatou que hoje em dia participa menos da aula e o motivo relatado foi:

Aluno 4: “Ah, eu acho que é sempre a mesma coisa, só os meninos jogando futsal, mas eu acho que eu nem participaria se fosse alguma coisa diferente, por que as vezes ele dá jogos assim, mas não me animam de participar.”

E a aluna 29:

Aluno 29:” Não, totalmente diferente, porquê com o tempo os professores não ligam muito para a gente, levam para a quadra, soltam a bola e se vira, não tem muito o que fazer, é sempre aquela mesma coisa, eles não tentam mudar nada para a gente se interessar, então acaba que a gente fica sentada e também os meninos da minha sala que não deixam a gente jogar.”

Houve em si uma divisão nas respostas dos alunos, alguns afirmando que começaram a participar, assim como outros pararam, com uma pequena diferença, sendo maior para aqueles que deixaram de realizar as atividades propostas em aula, os relatos foram desde falta de afinidade com a prática esportiva, falta de diversidade nos conteúdos passados, até preguiça e falta de vontade, apenas um relato, da aluna 7, foi relacionado ao amadurecimento, a mesma esclarece que antes participava, mas hoje não mais, segundo ela o motivo seria:

Aluno 7: “O desenvolvimento, eu fui crescendo, amadurecendo e agora não dá mais vontade de participar. ”

Segundo sua interpretação, quando se amadurece a disciplina não faz mais sentido, porém os motivos mais relatados em relação ao afastamento foram direcionados a aula do professor, seja a metodologia, ou mesmo em relação aos conteúdos utilizados, mote esse que será tratado na próxima seção.

5.4 À (in)compreensão de Educação Física e as implicações para a fuga das aulas

No terceiro capítulo procuramos delimitar o conceito de Educação Física, a luz das contribuições de Betti e Zuliani (2002, p. 75) que compreendem “[...] a Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica

deve assumir a tarefa de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento”, para além da inserção, espera-se que fomente um ambiente de ensino que permita que os educandos ressignifiquem, transformem e usufruam dos saberes ensinados relativo aos jogos, esportes, danças e demais práticas corporais.

Conquanto, a literatura científica produzida no interior da subárea da Educação Física demonstra haver processos históricos (com raízes profundas) os quais obliteram uma concepção mais elaborada sobre esse componente curricular, tal qual a exposta antes. Darido (2004), nesse sentido, anota que os professores da subárea, ainda fortemente influenciados por uma concepção esportivista – mas não apenas, visto que há marcadores que remonta a eugenia e alguns procedimentos militares, bem como lampejos dos movimentos ginásticos – continuam restringindo os conteúdos das aulas aos esportes mais tradicionais, como, por exemplo, basquete, vôlei e futebol. Ademais são ensinados sem nenhuma planificação, não havendo organização didática, quando muito, nota-se uma sequência sem critérios coerentes de seleção dos mesmos. Se não bastasse isso, é comum que conteúdos de natureza esportiva sejam apresentados de maneira superficial, circunscrito à dimensão procedimental, isto é, na ótica restrita do saber fazer, destituído de sentido e significado.

Os lastros históricos dos quais fizemos alusão, fizeram-se presentes no ambiente pesquisado, conforme os registros no diário de campo evidenciam. São as práticas punitivas, os padrões de movimento, o determinismo de gênero, dentre outras expressões que traduzem os processos históricos.

Contudo para cotejar melhor a aceção dada a Educação Física, inquirimos os investigados sobre a finalidade (dimensão teleológica) da Educação Física na escola, reparemos, então o teor das respostas.

O docente entrevistado anota que os objetivos da aula no Ensino médio:

“[...] tem um aspecto mais inclusivo, recreativo do que técnico ou de aptidão psicomotora como seria no Ensino Fundamental I ou no Ensino Infantil.”

Depreende-se da narrativa exposta, a ausência de fundamento epistemológico que aporte a disciplina na qualidade de componente curricular, tampouco se observa alguma perspectiva teórica sobre a qual o docente fundamente seu trabalho pedagógico.

Apesar de seu depoimento rechaçar a acepção psicomotora, ele não expõe uma contraposição à mesma, com base em argumentos epistemológicos. Trata-se de um cenário preocupante à medida que compreende a Educação Física como espaço de recreação, isto é, uma atividade de divertimento tão somente, com efeito, as participações nas aulas se tornam facultativas, já que não se distingue como um componente curricular, apenas na qualidade de uma prática isolada e destituída de intenções pedagógicas explícitas e organizadas didaticamente, ao abrigo de um trabalho pedagógico planejado.

Quanto a isso, Bracht (1999) advertiu que as propostas pedagógicas em Educação Física enfrentam desafios de várias ordens para sua consecução, indo desde questões relativas à sua implantação, ou seja, de como fazer com que sejam incorporadas pela prática pedagógica nas escolas, até pontos mais teóricos, que dizem respeito, por exemplo, às suas bases epistemológicas. O autor em questão menciona ainda, a falta de legitimidade pedagógica do referido componente curricular, glosando que, justificá-lo por intermédio da aptidão física, ou restrito às práticas esportivas, não avaliza (epistemologicamente) a Educação Física na escola.

De igual modo, procurou-se conhecer a concepção da gestora em relação à finalidade da Educação Física, diz ela:

“[...] eu acho que é desenvolver habilidades para os jogos e interagir o aluno ali, porque na sala de aula ele interage, mas na Educação Física o jogo faz com que eles se interajam mais ainda, então eu acho que é uma das coisas que faz com que haja a Educação Física, não é? ”

Tal qual ao discurso do professor, não se encontra no depoimento da entrevistada, justificativas que a compreendam na qualidade de componente curricular previsto em lei, consoante ao que discorremos na quarta seção do trabalho.

No limite, cita a prerrogativa da interação, inclusive, mais como atributo do jogo, do que propriamente dito da disciplina. Ora, se a interação diz respeito à dimensão atitudinal dos saberes historicamente construídos, logo, dever-se-ia se tratar de um predicado presente em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, não estando restrita à Educação Física (DARIDO, 2012).

Repare, entre as concepções do docente e da gestora não há um alinhamento teleológico, fato intrigante, porquanto a mesma devesse ser debatida e explicitada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, ao passo que houvesse um entendimento unívoco, ao menos em alguns fundamentos que conferissem legitimidade epistemológica a ela (lê-se a disciplina de Educação Física)

Nessa esteira, buscou-se também, mapear a visão dos discentes em relação à finalidade e importância da Educação Física na escola. Percorramos algumas respostas:

Aluno 3: “[...] por causa da saúde né!?”

Aluno 6: “É para saúde, muita gente faz, joga na Educação Física, [já] fora [da aula] não faz nada, até que é bom para a saúde da pessoa mesmo. ”

Aluno 7: “Eu acho que sim, por que é um exercício físico que a escola dá para o aluno, porque se você não pratica fora da escola pelo menos aqui você faz duas vezes na semana. ”

Aluno 9: “Considero, por isso que eu falei, para sair da rotina da escola e até para a saúde mesmo, tipo fazer uma atividade física. ”

Aluno 10: “É importante sim para você não ficar sedentário nesse sentido porque muita gente não pratica nada, uma forma de você ter uma motivação, de você querer ver qual esporte você gosta. ”

Aluno 13: “Uma disciplina onde o professor aplica na gente atividade física que pode ajudar muita gente aí, que não tem o físico bom que necessita de atividade física. ”

Aluno 14: “Sim, é o que eu falei, saúde, é um esporte que você está praticando. ”

Aluno 15: “Eu acho que é importante para quem gosta de fazer porque é uma atividade física querendo ou não, ainda mais eu que sou sedentária assim, se eu participasse um pouco seria bom, mas é que eu não gosto de futsal, se tivesse um handebol aí com certeza eu participaria. ”

Aluno 18: “Você se exercita, porque tem gente que não consegue pagar uma academia aí aqui pode se exercitar. ”

Aluno 20: “[...] ajuda a gente a ter uma vida mais saudável, a gente prática mais esporte não fica só no sedentarismo. ”

Aluno 27: “[...] bem como eu disse, pelo menos desenvolve o físico depois de todas as outras desenvolverem a mente e o intelecto. ”

Colige-se com base nos relatos orais dos/as educandos/as, um entendimento que circunscreve a Educação Física ao combate do sedentarismo, por efeito uma suposta melhoria da “saúde biológica”. Há ainda uma alusão ao esporte como vetor para esse suposto avanço em relação aos aspectos orgânicos. Nota-se, que as respostas se assentam no lugar comum, sem uma reflexão ou

análise mais elaborada, visto que, uma vida mais ativa implicaria não apenas em uma hora e meia de atividade intensa, caso ela assim fosse desenvolvida.

De igual modo, não é possível assegurar que a vivência da aula se demova para outros espaços, para além da aula, embora seja desejável ao aprendizado de bons hábitos, mesmo porque, muitos dos depoentes sequer participam das atividades.

Trata-se de um cenário, que, guardado as devidas proporções contextuais, aproxima-se dos resultados contidos no estudo coordenado por Betti e Zuliani (2002), uma vez que encontram dois agrupamentos de respostas de alunos de Ensino Médio, em relação à Educação Física, no qual um deles identifica-a como a prática formal do esporte, enquanto que o outro a observa na qualidade de um espaço de lazer e bem-estar,

Em razão disso, os autores supracitados sinalizam sobre a premência de análises mais elaboradas e críticas, que levem em conta os aspectos socioculturais, para além da dimensão biológica quando o assunto é saúde. Até porque, consoante a Darido (2012), a relação entre Educação Física e saúde é muito complexa para ser abordada de modo reducionista, dado que

“[...] os fatores socioeconômicos estão diretamente ligados a isso, e não vai ser a aula de Educação Física a solucionar esse problema, além disso, também não é possível culpabilizar o indivíduo por essa condição de uma vida não saudável, visto que essas condições estão muito ligadas a sociedade onde ele está inserido.”

Ademais, nosso estudo revelou a existência de três perspectivas distintas para Educação Física na instituição investigada, posto que para o docente responsável por regê-la, seu papel se assenta na recreação, a qual se restringe a propor algumas atividades aos discentes, sob o argumento da inclusão, sem ao certo dimensionar, o que vem a ser esse conceito para ele.

Já a gestora, confere a disciplina o ideal da socialização/interação, apesar de seu depoimento indicar que esse atributo decorra mais do jogo e menos da disciplina, um entendimento de certa maneira aparelhado com aquilo que se ensina e propaga a mesma (lê-se a disciplina de Educação Física). Por outro lado questionável, do ponto de vista de seu contributo formativo, que, inclusive devesse compor as diretrizes do PPP institucional.

E para os alunos, Educação Física denota uma atividade física, que supostamente levá-los-ia a uma vida mais “saudável”. Há, portanto, uma completa dessincronização na compreensão epistemológica e didático-pedagógica sobre o referido (por suposto) componente curricular. Em última análise, ela não é isso (recreativa, integradora e causadora de bons hábitos), por outro lado, também não é aquilo (um componente curricular que tematiza a cultura corporal construída historicamente), vivendo uma espécie de entre-lugar, aquilo que falta e o que se espera se tornar.

Pois bem, decerto essa desarmonia interpretativa reflete na (participação, ou não) das aulas, de alguma maneira. Para checar isso, iniciaremos uma subseção que se dedica a averiguar essa questão.

5.4.1 O cenário da evasão nas aulas segundo a percepção dos depoentes

Adentrando o problema de pesquisa que engendrou a investigação, procurou-se cotejar a prevalência de participação periódica nas aulas de Educação Física no *locus* em que a pesquisa foi desenvolvida.

Para tanto, interrogou-se os educandos em relação à presença nas aulas, o quadro de respostas foi o seguinte: seis (6) alunos relataram nunca participar; doze (12) relataram uma participação rara, em poucas aulas e quatorze (14) afirmaram participar da aula constantemente. Há, portanto, mais da metade da classe que não participa, ou fortuitamente se insere nas atividades.

Analisemos os depoimentos que traduzem justificativas para o afugentamento, ou até mesmo a não adesão das atividades.

Aluna 4: “Ah, eu acho que é sempre a mesma coisa, só os meninos jogando futsal”.

Aluno 23: “De não participar é justamente porque é igual, só jogo para os meninos, se você for ver, não tem atividade para as meninas e também não tem como entrar no meio daquele tanto de menino para poder jogar”.

Trata-se de justificativas recorrentes, como se pode observar nos depoimentos que seguem:

Aluna 8: “Podia ter coisas para todo mundo sabe!? Porque são só os meninos [...]”.

Aluna 15: “[...] são só os meninos que jogam futebol, não tem vôlei, não tem handebol e quando tem os meninos vão e reclamam e o professor não fala nada”.

Aluno 16: “[...] hoje nas aulas de educação física os meninos jogam as meninas geralmente ficam sentadas, se tivesse uma atividade para os dois seria legal, se ensinasse as meninas a jogarem também seria bom”.

Aluno 19: “Acho que fazer revezamento da prática de esportes, porque aqui foi futsal o ano inteiro dos meninos, às vezes tem tipo gincana, ou queimada que participa as meninas, mas é muito difícil, colocar um vôlei, handebol, forçar mais as pessoas a praticar outro esporte que não seja futsal”.

Aluno 23: “As atividades que eu fazia com outro professor, o jogo que era tanto para homens quanto para as mulheres, hoje é só futebol e só para os meninos, não que as meninas não possam jogar também, mas poderia ser dividido o tempo”.

Aluno 29: “Se vai jogar qualquer tipo de coisa não tem time, os meninos não deixam a gente jogar, as meninas não se interessam e por que não tem incentivo dos professores também”.

Com base nas narrativas expostas, algumas inferências são possíveis de serem realizadas. A primeira delas diz respeito à aula em si, os relatos sinalizam para oferta de uma atividade esportiva, sem, no entanto caracterizarem uma aula, visto que uma aula compreenderia: a) um fenômeno vivo; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma; d) uma aula acontece quando desempenha seu papel no projeto que articula o trabalho a médio e longo prazo; e) uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que se pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que pretende que alunos desenvolvam. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006)

Outra ilação possível se refere ao fato das “aulas” se restringirem a prática do futsal, exclusivamente ao gênero masculino. Com efeito, conduz ao abandono e desinteresse pela mesma. Trata-se de uma evidência retratada no estudo Ferreira; Graebrer & Matias (2014), o qual demonstrou que é dada pouca importância às aulas de Educação Física, como resultado disso, constrói-se uma representação (social) e influência negativa, gerando a evasão. Segundo esse mesmo estudo, os alunos manifestam insatisfação com a forma como a aula é ministrada, uma constatação análoga a que verificamos. Outra questão cotejada pela investigação – embora não traduzida nas entrevistas, contudo observada ao longo do período de imersão que antecedeu a mesma – diz respeito à recorrente ausência de professores, por efeito, adotou-se o encaminhamento de enviar todos os alunos para o espaço da quadra, obliterando e conturbando o ambiente de aula, bem como o esperado desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda nessa esteira de reflexão sobre a configuração das “aulas”, nota-se que as mesmas são reduzidas ao futsal, o que por si só já caracteriza um empobrecimento de acesso aos saberes historicamente situados. Há tantas expressões esportivas, apesar disso, se reduz a experiência a uma única modalidade, sendo os demais saberes (relativos à cultura corporal de

movimento) olvidados. Não se trata de excluir o esporte do cabedal de conteúdos que a disciplina deveria explorar. Mas expandi-lo, alinhado ao que acastelam Nunes & Perfeito (2016), quando esclarecem que

“O esporte é essencial na vida do aluno, porém, quando se trata da Educação Física Escolar, é necessário utilizar outros tipos de conteúdo para que possa atingir os objetivos da disciplina, fazendo com que as práticas corporais produzam sentido para aqueles indivíduos.”

Somado a isso, tem-se o fato de o ensino ficar restrito aos meninos, que, via de regra, dispõe de certa familiaridade com o conteúdo. A esse respeito Brandolin; Koslinski; Soares (2015, p. 607) anotam que “Apesar de todos os avanços na relação entre sexos e expressão de gêneros na sociedade ocidental e na escola, nossos dados sugerem que as aulas de educação física ainda continuam sendo um espaço que favorece mais a sociabilidade masculina”. E complementam asseverando que, “o avanço causado na sociedade ainda não adentrou a disciplina em razão disso a realidade propicia a expressão da masculinidade durante as aulas”.

Além dos depoimentos dos alunos no que concerne o abandono das aulas, perguntou-se ao professor como observa esse fenômeno em suas aulas. A seguir tem-se seu depoimento.

“A maior dificuldade encontrada no Ensino Médio é a participação, por que os alunos já estão em uma idade muito, geração *touch screen*, geração muito preguiçosa, muito ligada a esses equipamentos, apesar de que no interior a aceitação é até que razoável perto de escolas que a gente ouve, presença, conversa com os colegas, acredito que as cidades pequenas ainda tem uma participação razoável dos alunos e eu acredito nisso, eu gosto de trabalhar com o Ensino Médio mas a maior dificuldade é isso, conseguir que todos participem, no meu caso eu tenho uma boa participação, posso dizer ai que tenho na casa de 70, 80 por

cento de participação dos alunos, e isso para o Ensino Médio, pela minha experiência já é bem relevante.”

O professor cita a dificuldade que tem com a participação atribuindo o motivo da evasão a preguiça dos alunos dessa geração, bem como a grande interação dos mesmos com aparelhos eletrônicos, apesar disso considera o número de participantes em suas aulas bom, girando em torno de 70 a 80 por cento da turma. Essa afirmação do professor contradiz o depoimento dos/as alunos/as, que em sua maioria afirma não participar frequentemente, considerando que estar presente em uma aula isolada não o torna um indivíduo participante.

Considerando todos os depoimentos, acredita-se que na concepção do professor, os/as alunos/as realmente participam da aula, pelo motivo de que ele considera que participação de uma aula esporadicamente, caracterize participação, sem necessariamente uma frequente e interação do aluno com o conteúdo exposto, tanto é que assevera:

“O nível de evasão das minhas aulas é baixo, bem baixo, como já disse o que eu entendi aqui, evasão é o aluno não participar de nada, então é quase 0.”

Em última análise, parece existir a ausência de um entendimento mais elaborado por parte do docente, quanto ao que caracterizaria uma participação efetiva dos aprendentes nas aulas, de igual modo, uma dissonância em relação à percepção dos alunos/as em relação à participação das aulas, uma vez que mais da metade da classe não participa, ou fortuitamente se insere nas atividades, conforme exposto no início da seção.

A seguir iniciaremos uma nova subseção, cujo objetivo consiste em correlacionar o trabalho pedagógico e os efeitos para a não participação, ou o abandono da mesma nas aulas de Educação Física.

5.4.2 A (des)organização do trabalho pedagógico docente e os impactos para o abandono das aulas.

Nesta subcategoria, alvitrou-se analisar o trabalho pedagógico realizado, a luz das interpretações dos entrevistados. Assim sendo, procuramos estabelecer liames entre o ensino e a presença da evasão das aulas.

Nessa direção, arguiu-se os discentes sobre o trabalho pedagógico realizado e se o mesmo os agrada, vejamos, então, as respostas:

Aluno 8: “Ah, é, não muito, acho que se ele pegasse firme, e outra a gente é muito amigo, gosto muito dele, só que é isso, chega, jogou e deixa, mas ensino, ensino mesmo não, tanto que fundamento mesmo, as coisas assim certas eu não sei. ”

Aluno 10: ”Não vejo ele ensinar, para mim mesmo, quando eu errava era para eu aprender e não aprendi. ”

Aluno 15: “Não, acho que poderia ser melhor, porque ele não liga, coloca os alunos para jogar e fica lá, não liga, se você faz alguma coisa errada ele não liga, acho que poderia ser melhor. ”

Aluno 16: “Não tem muito ensino, porque eles descem para quadra e jogam, ensino não tem a gente só desce. ”

Aluno 21: “Mais ou menos, acho que ele poderia ensinar mais. ”

Aluno 22: “Mais ou menos, eu acho que poderia ter mais incentivo da parte dele. ”

Aluno 26: [...] “ele não ensina outras coisas, é só descer e jogar, é isso, ele não faz outra coisa diferente tipo dar

matéria, explicar alguma coisa o que é bom e o que não é essas coisas. ”

Em que pese não termos exposto todos os depoimentos colhidos, os escolhidos traduzem, em linhas gerais, as impressões do trabalho pedagógico realizado, ou melhor, a ausência dele. Constata-se nas narrativas a recorrente falta de um trabalho pedagógico sistematizado, que inclui: preparação para aulas; organização dos conteúdos; preparativo de materiais auxiliares; uma sequência didático-metodológica; recursos que afirmam o aprendizado (avaliação), dentre outros aspectos, sob a orientação de uma planificação de ensino.

Por todas as alocações do professor durante a entrevista, já citados anteriormente, nota-se a necessidade da formação continuada, visto que ele se formou no Ensino Superior no ano de 2006, realizou uma pós-graduação em nível Lato Sensu e após isso, deixou os estudos de lado, como qualquer outra disciplina, a Educação Física segue em constante desenvolvimento e se faz necessário a atualização profissional para uma boa prática docente, além disso, o professor tem a concepção de que os alunos que estão jogando vôlei, ou realizando qualquer outra atividade esportiva fora da quadra estão participando da aula o que não é verdade.

Em certo momento da entrevista com a diretora, foi questionada sobre o que a chamava atenção na prática de ensino do professor de Educação Física, ela relatou que:

“Olha, eu vou ser sincera com você, é de vez em quando eles dão uma mudada, mas no mais é a mesma coisa, são os jogos, é o futebol, são alguns alunos jogando outros sentados, uns participam e outros não e é aquela mesma coisa, [...]”

E sobre o planejamento dos professores:

“No começo do ano tem um planejamento, tanto que cada bimestre eles (lê-se professores) trabalham um tipo de jogo né? O futebol, basquete, vôlei, é, futsal, então existe um

planejamento, eles usam do mesmo planejamento né? Para fazer, tem um planejamento.”

Portanto o único planejamento existente é o planejamento anual, que, contudo, não se modifica com o passar dos anos, diferentes professores, que atuam em fases de ensino distintas, utilizam da mesma subdivisão, sendo ela, primeiro bimestre handebol, segundo futsal, terceiro basquete e quarto vôlei, o que contempla somente um eixo da ampla gama de conteúdo existente na disciplina. Além disso, não existe um plano de aula, bem como uma avaliação das aulas, seja ela em forma de seminários, grupos focais ou provas, visando compreender o que o aluno pode tirar proveito para si daquela aula, quando questionado o motivo de não haver nenhum instrumento avaliativo, o professor afirmou que na visão dele o motivo é que o Ensino Médio tem um intuito de recreação e inclusão, como se pode notar doravante:

“Não tem nenhuma avaliação imediata das aulas, nem registro, o motivo é por que como a gente trabalha com o Ensino Médio, tem um aspecto mais inclusivo, recreativo do que técnico ou de aptidão psicomotora como seria no Ensino Fundamental I ou no Ensino Infantil. “

Rosário e Darido (2005) mostram que não há necessidade de manter os mesmos conteúdos durante todo o ensino visto que a multiplicidade de conteúdos da Educação Física é bem vasta, ademais afirmam que se mantidos os conteúdos a sua complexidade necessita ser aumentada. Para Betti e Zuliani (2002) no Ensino Médio o professor pode inovar ensinando táticas de ataque e defesa dos esportes coletivos pedindo que os alunos assistam a jogos transmitidos pela televisão, e se discuta aspectos interpretados por eles e apresentem na quadra de forma prática o que entenderam.

Rosário e Darido (2005), por sua vez, advertem que a Educação Física vai muito além de ensinar os jogos, a ginástica, os esportes, em seus

fundamentos, mas inclui também os valores e atitudes que devem estar presentes nessa prática, e ressalta a importância de o aluno saber o porquê ele está realizando determinado movimento. Isso se relaciona diretamente com a fala de uma das alunas que explica o porquê o trabalho pedagógico do professor não a agrada.

Aluno 23: “Não, [...] por isso pela forma de como ele dá a aula dele, ele não chega explica alguma coisa, pelo meu ponto de vista você tem que ter uma explicação do que você vai estar fazendo, ele não, simplesmente leva para quadra e lá você faz o que você quiser.”

Trata-se de um depoimento que evidencia a relevância de um plano anual de ensino, bem com um plano de aula que possa ajudar o professor a conduzir a aula.

A esse respeito Castro; Tucunduva; Arns (2008) lembram que “partindo do pressuposto que o objetivo do professor é possibilitar que o aluno seja um ser atuante na sociedade, o professor tem a necessidade de organizar um plano de aula a fim de que os/as alunos/as entendam a importância do conteúdo que será desenvolvido”. Logo, uma aula deve ser orientada por um planejamento prévio, senão se converte num improviso. Quanto à isso Fusari (2008, pg. 46) cita que:

“A ausência de um processo de planejamento do ensino nas escolas, aliada às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma "regra", prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de estudar a evasão na instituição em questão tinha como principal objetivo evidenciar que de fato essa fuga existia e pontuar os seus principais motivos causadores, bem como identificar uma possível relação com a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio ou com o trabalho pedagógico docente. A hipótese era de que a maneira de como esse trabalho era planejado e conduzido implicava diretamente no fenômeno da evasão. Iniciamos o trabalho levantando os dados da formação tanto do professor como da diretora da referida instituição, observando algumas lacunas formativas relatadas pelos mesmos, após esse primeiro passo, foi analisado as impressões dos entrevistados sobre a escola, o que em linhas gerais foi considerado bom, com pequenos relatos que não os agradavam, seguindo com o trabalho, foi iniciada a etapa em ao qual levou o trabalho a ser realizado, procurando entender os fatores recorrentes que causavam a fuga dos/as alunos/as.

Seguindo o decurso da investigação foi à vez de entendermos qual a percepção que os investigados têm sobre as aulas de Educação Física, buscando entender qual o significado dado por eles a disciplina, ocasião em que foi possível perceber que em sua grande maioria, seguem o senso comum relatando principalmente a importância das aulas com relação à saúde e interação. Em seguida, procurou-se entender se existia uma relação direta entre passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio com a evasão, o que não foi comprovada por falta de relatos, bem como por existir um número considerável de alunos que dizia ter iniciado a sua participação após essa passagem, de certo não ratificando nossa hipótese inicial.

Por fim, buscou-se saber qual seria a implicação do trabalho pedagógico docente sobre o fenômeno da evasão, por efeito se constatou então a organização do trabalho pedagógico adotada pelo professor, ou melhor, a falta dela é um preponderante nessa questão, não se pode afirmar com certeza de que com outro

tipo de abordagem seria diferente, visto que alguns alunos afirmam que não participariam da mesma forma, porém, percebe-se que a proposta teórico-metodológica não favorece a participação de toda a turma.

De igual modo, percebe-se que a ineficácia da referida proposta que desenvolve apresenta um liame com os limites do percurso formativo do professor que não correspondem suficientemente para responder às demandas do dia-a-dia, inferência realizada pelo próprio. Logo, essas lacunas na formação são expostas de diferentes maneiras nas aulas, também se pode dizer que não fazer uma constante atualização em relação aos seus estudos pode empobrecer a disciplina, o motivo principal apontado pelos alunos foi mesmo a falta de conteúdos, que são limitados aos quatro principais esportes e que muitas vezes nem todos eles são trabalhados pela prevalência do futsal.

Outra constatação da qual o estudo revelou foi a falta de um plano anual e um planejamento de aula o que implica diretamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido, visto que tudo é resolvido de maneira improvisada e sem compreender as dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental dos saberes historicamente situados, tampouco observando uma lógica que perpassa do mais simples para o mais complexo, apresentando tão somente o jogo no seu contexto mais esportivizado, por isso a dificuldade de alguns alunos menos familiarizados com o esporte de participarem. Vale ressaltar também que, a participação da direção, utilizando as aulas como válvula de escape da escola nos casos de falta de outro professor também contribui diretamente nesse imprevisto das aulas, além disso, ficou ratificado que o entendimento dos alunos sobre a Educação Física ainda é muito raso, apenas relacionada à saúde e limitada a isso, muito pelo que foi falado e apresentado para eles, no interior do componente curricular.

A pesquisa enfrentou algumas limitações como a quantidade de turmas a serem analisadas pela questão do tempo que se dispunha, a troca recente de

diretor, o que pode influenciar na maneira de como a disciplina é conduzida e até mesmo as faltas do professor em algumas aulas, o que por sua vez, fez com que o pesquisador tivesse que assumir o papel do professor, o que impossibilitava qualquer tipo de análise.

Portanto, a conclusão é que uma boa formação é um ponto essencial para a condução da disciplina, não só a graduação como a formação continuada que deve ser realizada pelos professores, além disso, a pluralidade de conteúdos se faz necessária para que haja sempre algo novo para os alunos, mesmo que o tema ou o eixo trabalhado continue o mesmo, a maneira e a complexidade do tema devem se alterar, além de que a quantidade de conteúdos da disciplina é grande demais para ficar restrita a apenas algumas atividades.

Por fim, ressalto a importância deste trabalho para minha futura atuação profissional, sabendo a necessidade de um trabalho bem organizado, estruturado e planejado para um bom aproveitamento da disciplina por parte dos alunos, pesquisa essa que buscou entender a abstenção existente desde a época que eu era estudante desta referida escola e que hoje se conclui.

REFERÊNCIAS

Ball, D., Bass, H., Sleep, L. & Thames, M. A theory of mathematical knowledge for teaching [CD-ROM]. Proceedings of the 15th ICMI Study. The Professional Education and development of Teachers of mathematics. Águas de Lindóia, Brasil, 15-21 may 2005. UNESP, 2007.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BEZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: tensão entre o instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*, Porto Alegre, v.23, n.2, p.229-251, maio/ago. 2007.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. 1999.

BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSKI, Mariane; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.

Bullough, R., Jr. & Gitlin, A. Becoming a student of teaching: **Methodologies for exploring self and school context**. (2.^a ed.). London: RoutledgeFalmer, 2001.

BZUNECK, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, n.6, p.7-18, 2001.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, 2008.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

DA PONTE, João Pedro; CHAPMAN, Olive. 11 Preservice mathematics teachers' knowledge and development. **Handbook of international research in mathematics education**, p. 223, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física, São Paulo**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 138-145, 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DE ASSIS, Simone Gonçalves; DE SOUZA, Edinilsa Ramos (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

DOS SANTOS FERREIRA, Mayara Luana; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, 2014.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz: rev. educ. fis.**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, Mar. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf.

GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 185-221.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESSO

DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física**. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.

GRASSO, Fernanda. Evasão dos alunos das aulas de educação física. 2014. 20f. **Monografia–Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília**, 2014.

HANAUER, Fernando C. Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física. **Acesso em: jun**, 2016.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. **Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.96 (Especial), p.843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n.68, p.239-277, dez. 99.

Loughran, J. **Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching**. London: Routledge, 2006.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

Ma, L. (2009). *Saber e ensinar matemática elementar*. Lisboa: Gradiva.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*, Porto Alegre, v.23, n.2, p.293-313, maio/ago. 2007.

MELO, Rafaella Ferreira. A evasão escolar nas aulas de educação física no ensino médio. 2013. 21f. **Monografia–Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília**, 2013.

MENEZES, Rafael de; VERENGUER, Rita de Cassia Garcia. Educação Física no ensino médio: O sucesso de uma proposta segundo os alunos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Barueri, v. 5, p.99-107, 2006.

MENUCHI, Marcos Rodrigo Trindade Pinheiro; NETO, Benjamin Faro Buente. A relação entre os alunos com dificuldades de coordenação motora e a participação nas aulas de educação física em uma escola de Ilhéus (BA). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, 2014.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

NERI, M. Motivos da evasão escolar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

NUNES, T. P.; PERFEITO, R. S.; CHAME, F. A IMPORTÂNCIA DA PLURALIDADE POR MEIO DA DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Educação Física em Revista**, v. 10, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, Hélia; HANNULA, Markku S. Individual prospective mathematics teachers: Studies on their professional growth. In: **The Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 3**. Brill Sense, 2008. p. 11-34.

PAIXÃO, Jairo Antônio; OLIVEIRA, Otávio Soares. A não participação nas aulas de Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental II. **Horizontes**, v. 35, n. 2, p. 98-107, 2017.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz, Rio Claro**, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Segall, A. **Disturbing practice: Reading teacher education as text**. New York: Peter Lang, 2002.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15 (2), 1986, p. 4-14.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues; CARNEIRO, Kleber Tuxen; BARRETO, Thamires Aparecida Gonçalves. O PIBID NA ÓTICA DOS COORDENADORES DE ÁREA NO CURSO DE LICENCIATURA EM

EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFLA: IMPRESSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL. **Corpoconsciência**, [S.l.], p. 66-81, dec. 2017. ISSN 2178-5945.

Disponível em:
<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5674>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 9a.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNOS/AS)

Data: ___/___/_____ (das _____ às _____ h)

DADOS PESSOAIS (Primeiro Eixo)

Nome: _____ Idade: _____

Desenvolve alguma atividade profissional? _____ Em qual setor: _____

Endereço para contato: _____

Fone: _____ email: _____

ESCOLA (Segundo Eixo)

1 - Desde quando é aluno/a desta instituição escolar? Caso tenha realizado o Ensino Fundamental II em outra escola, diga-me onde cursou e como observa a experiência de sua passagem nesta etapa de ensino, por gentileza.

2 - Você gosta desta instituição escolar? Quais são os aspectos que mais lhe agradam e aqueles dos quais não gosta e por quê?

3 - O que mais o incomoda na escola? Por quê?

4 - Se por ventura pudesse mudar algo nesta escola, o que modificaria?

5 - Caso pudesse acrescentar, ou instituir na escola alguma prática que realiza fora da escola, qual seria?

IMPRESSÕES SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Terceiro Eixo)

6 - Sobre as aulas de Educação Física, o que significa esta disciplina para você?

7 - Sua participação nas aulas de Educação Física ocorre da mesma maneira de quando estava no Ensino Fundamental? Caso a resposta seja negativa, por que modificou seu modo de participação?

8 - Considera a matéria de Educação Física importante? Por quais razões?

9 - Com qual frequência você participa das aulas de Educação Física?

10 - Quais os motivos que fazem você participar ou deixar de participar das aulas?

11 - Realizou alguma ação para tentar melhorar, ou reverter o fato de não participar das aulas? Qual, ou quais foram?

PERCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Quarto Eixo)

12 - O que chama sua atenção na prática de ensino do Professor de Educação Física?

13 - Sabe listar alguns conteúdos que tenha aprendido nas aulas de Educação Física? O que você acha dos conteúdos trabalhados nas aulas? Algum conteúdo lhe chamou mais à atenção? Sente falta de alguma outra atividade?

14 - Agrada-o/a a forma de ensinar do professor? Justifique em caso negativo, ou positivo, por gentileza.

15 - Se por ventura pudesse modificar algo nas aulas o que modificaria?

16 - De que modo o professor avalia (e confere notas) os alunos/as nas aulas?

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTÃO)

Data: ___/___/_____ (das _____ às _____ h)

DADOS PESSOAIS (Primeiro Eixo)

Nome: _____

Fone: _____ e-mail: _____

FORMAÇÃO (Segundo Eixo)

Qual é sua formação inicial? _____ Ano de Conclusão _____

Instituição: _____ Possui segunda Graduação? _____

Ano de Conclusão: _____ Instituição: _____

Realizou Pós-Graduação *lato sensu*? _____ Qual curso? _____

Cursou Pós-Graduação *stricto sensu*? _____ Qual área? _____

GESTÃO (Terceiro Eixo)

Há quanto tempo atua na gestão escolar? _____ De que modo ocorre o ingresso na gestão escolar? _____

1 - Você considera que sua formação inicial preparou-a para desenvolver a gestão escolar? Justifique a resposta, por gentileza.

2 - Quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da gestão? Quais ações realiza para mitigar as dificuldades?

IMPLICAÇÕES DA GESTÃO NO COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA (Quarto Eixo)

3 - Especificamente sobre o componente curricular Educação Física, qual o papel da Educação Física nessa instituição?

4 - O que chama sua atenção na prática de ensino do Professor de Educação Física no Ensino Médio?

- 5 - Há reuniões de planejamento da área de Educação Física? Como se processam?
- 6 - De que modo é elaborado o Planejamento de Ensino e as respectivas unidades didáticas pensadas pelo professor de Educação Física?
- 7 - O professor de Educação Física participa das reuniões pedagógicas da escola? Qual a sua contribuição?
- 8 - A área da Educação Física integra os projetos educacionais de outros componentes curriculares? Em caso afirmativo, descreva suas condições.
- 9 - A área de Educação Física contribui com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola?
- 10 - Há uma avaliação periódica dos professores de Educação Física pela coordenação pedagógica? Como isso é realizado?
- 11 - O componente curricular Educação Física avalia os alunos/as? Saberia dizer-me quais recursos utiliza neste processo de aferir o aprendizado?

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR/A)

Data: ___/___/_____ (das _____ às _____ h)

DADOS PESSOAIS (Primeiro Eixo)

Nome: _____

Fone: _____ e-mail: _____

FORMAÇÃO (Segundo Eixo)

Qual é sua formação inicial? _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição: _____ Possui segunda Graduação? _____

Ano de Conclusão _____ Instituição: _____

Realizou Pós-Graduação *lato sensu*? _____ Qual curso? _____

Cursou Pós-Graduação *stricto sensu*? _____ Qual área? _____

1 - Julga que sua formação foi adequada para o desempenho da profissão docente?

2- E quanto a formação continuada, ela ocorre? Com qual frequência? Atende à sua área?

3 - Há temas (ou conteúdos) que envolvem o ensino da Educação Física, que sua formação não contemplou? Qual (is) compreende que deveria (m) ser melhor trabalho e que sua formação não oportunizou?

4 - Porque escolheu ser professor de Educação Física e não de outra disciplina?

5 - Sente-se um profissional realizado? O que acha de sua profissão? Caso voltasse no tempo faria a mesma escolha? Justifique a resposta, por gentileza.

ESCOLA (Terceiro Eixo)

6 - Leciona nesta escola há quanto tempo?

7 - Você gosta desta instituição escolar? Quais são os aspectos que mais lhe agradam e aqueles dos quais não gosta? Há algo que o incomoda (profundamente) na escola? Por quê?

- 8 - Se por ventura pudesse mudar algo nesta escola, o que modificaria?
- 9 - Considera a gestão escolar eficiente, por qual (is) razão (ões)?
- 10 - Existe influência da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico, ou em suas aulas?
- 11 - Em reação a comunidade escolar, o que chama sua atenção no que se refere à ela? Possui boa relação com a comunidade e com os alunos/as?

SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Quarto Eixo)

- 12 - Há um currículo norteador em que pauta sua proposta de ensino junto aos alunos? Fundamenta seu trabalho pedagógico em qual proposta teórica?
- 13 - Existe alguma forma de avaliação ou registro das atividades dadas e aula? Por quê?
- 14 - Qual a maior dificuldade encontrada ao lecionar no Ensino Médio? Por quê?
- 15 - Quais estratégias já utilizou para tentar solucionar esse problema?
- 16 - Qual o nível de evasão nas suas aulas? Qual o possível motivo que engendra a não participação dos alunos?
- 17 - Teria alguma crítica a ser feita ao sistema implementado pela escola? O que mudaria?