

EVASÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E (IN)AÇÕES

Hugo Simões Junqueira¹
Bruno Adriano Rodrigues da Silva²
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis³
Kleber Tüxen Carneiro⁴

RESUMO

O artigo retrata um estudo no qual se cotejou as compreensões (discente e docente) relativas ao abandono e/ou evasão das aulas de Educação Física. A iniciativa (epistêmica) facultou compreender, cujo fenômeno apresenta uma natureza complexa e não se circunscreve, necessariamente, ao componente curricular examinado na pesquisa, embora encontre particularidades (históricas e gnosiológicas) devido aos processos constitutivos da referida disciplina e os diferentes ideais a ela atrelados. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, sob uma abordagem narrativa. O estudo foi desenvolvido em uma instituição escolar situada na região sul-mineira. Enquanto procedimento para a coleta das fontes orais empregou-se entrevistas semiestruturadas e a triangulação na qualidade de método para análise dos dados. Contou com a participação de 32 cursantes do ensino médio e um professor atuante na aludida etapa de ensino. Em linhas gerais, o estudo revelou um processo identitário com a instituição pesquisa, tanto por parte do docente quanto dos(as) aprendizes, ou seja, ambos guardam apreço pela instituição, em que pese revelarem maneiras distintas de enxergá-la e fornecerem indícios preocupantes quanto à finalidade do ensino médio. No que concerne à concepção da disciplina, ambos os segmentos entrevistados expõem impressões difusas, pulverizadas e/ou messiânicas relativas aos objetivos da Educação Física, decerto fragilizando-a enquanto componente curricular, o que por sua vez, incide na qualidade (ou ausência) do trabalho pedagógico realizado, consecutório, no afugentamento ou evasão das aulas.

Palavras-chaves: Evasão; Ensino Médio; Educação Física; Práticas de Ensino.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3330-3735>. Docente vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras (2020). Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2330339478279536>>. E-mail: hugo.junqueira1@estudante.ufla.br

² ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0772-2503>. Professor adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no Departamento de Educação, assim como no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Doutor em Educação (UNIRIO). Estágio de Pós-Doutoramento na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3909057911346126>. E-mail: bruno.a.silva@unirio.br

³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>. Professor Associado III da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no Departamento de Educação Física, bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Educação (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5734119316317124>. E-mail: fabioreis@ufla.br

⁴ ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0826-6172>. Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA) no Departamento de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma instituição. Doutor em Educação Escolar (UNESP). Desenvolve estágio de Pós-Doutoramento em Educação junto à Faculdade de Educação da Unicamp/LPG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7710578170809604>. E-mail: kleber2910@gmail.com ou kleber.azevedo@ufla.br

EVASION FROM HIGH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES: BETWEEN STUDENT REPRESENTATIONS, SPEECHES AND (IN)ACTIONS

ABSTRACT

The article portrays a study in which the conceptions (student and teacher) regarding abandonment and/or evasion of Physical Education classes were compared. The (epistemic) initiative made it possible to understand, whose phenomenon has a complex nature and is not necessarily limited to the curricular component examined in the research, although it finds particularities (historical and gnoseological) due to the constitutive processes of that discipline and the different ideals linked to it. This was qualitative research, using a narrative approach. The study was developed in a school institution located in the southern region of Minas Gerais. As a procedure for collecting oral sources, semi-structured interviews and triangulation were used as a method for data analysis. It had the participation of 32 high school students and a teacher working in the aforementioned teaching stage. In general terms, the study revealed an identity process with the research institution, both on the part of the teacher and the apprentices, that is, both have an appreciation for the institution, despite revealing different ways of seeing it and providing worrying evidence, regarding the purpose of high school. Regarding the conception of the discipline, both segments interviewed expose diffuse, pulverized and/or messianic impressions regarding the objectives of Physical Education, certainly weakening it as a curricular component, which in turn, affects the quality (or absence) of the pedagogical work carried out, consequentially, in chasing away or evading classes.

Keywords: High school; Physical education; Teaching Practices.

PREÂMBULO

A evasão escolar diz respeito a uma questão (historicamente) complexa, multifatorial e pluridimensional, com efeito, afeta os distintos níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior, cada qual com sua adversidade ou desafio idiossincrático. Suas causas variam de acordo com o contexto social, econômico, político, cultural e pedagógico – com destaque para o último aspecto arrolado, por corresponder a uma variável e/ou correlação pouco retratada pela literatura especializada, e, à qual, nosso estudo preponderantemente se inclinará –. Acompanhando essa linha argumentativa, Bastos e Gomes (2014) alegam que a evasão compreende diversos motivos e o ato final da saída da escola revela um processo que, visível ou não, manifesta-se de variadas formas no decorrer da vida escolar. Silva Filho e Araújo (2017, p. 38-39), por sua vez,

advertem à natureza intrincada tanto da evasão quanto do abandono, ao ponderarem que “não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só”.

Pertinente, no entanto, delimitar os conceitos supracitados, pois diferem-se. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Nacionais Anísio Teixeira (INEP) (1998), abandono se caracteriza pela saída temporária do estudante da escola e seu posterior (ou potencial) retorno, enquanto a evasão constitui a saída definitiva do aprendiz da instituição. No entendimento de Machado (2009), a evasão escolar se caracteriza pela desistência de frequentar a escola e para compreendê-la, deve-se averiguar o conjunto de fatores que circundam as relações internas e externas ao universo escolar e incidem na vida estudantil.

Em função de seus efeitos deletérios, seja para o indivíduo, seja para o desenvolvimento da nação, o mote tem recebido a atenção de pesquisadores de diferentes campos teóricos, em especial, no âmbito das Ciências da Educação no país. A investigação desenvolvida por Freitas (2009) retrata os processos historiográficos concernentes aos estudos dedicados ao assunto. De acordo com a autora, até os anos de 1970, o foco das pesquisas sobre a evasão, concentrava-se nas razões que incidiam para os jovens abandonarem a escola. A partir da próxima década (leia-se 1980), as pesquisas incorporaram outros aspectos significativos ao estudo do problema, perscrutando os motivos pelos quais os jovens se conservam na escola, *pari passu*, as formas de enfrentamento (e encorajamento) em face ao complexo acontecimento da evasão. Mais recentemente, segundo a referida pesquisadora, tem aumentado o conjunto de investigações sobre a evasão e a permanência de estudantes, considerando-se, mormente, os efeitos das políticas sociais sobre o estudante e seu entorno sociocultural.

Como se nota, o fenômeno da evasão escolar se refere a um tema plurifacetado e repleto de variáveis coexistentes na trama (ou faces) de sua incidência. Cientes disso, resolvemos empreender uma investigação científica prospectando um componente curricular em específico, a saber: a Educação Física, no âmbito do ensino médio. Ora, se a evasão se inscreve em um “território” amplo e multifatorial, por quais razões se delimitou a referida disciplina e a respectiva etapa de ensino?

Relativa à primeira fração da indagação, em que pese não se tratar de um acontecimento circunscrito à aludida subárea do conhecimento, representa uma preocupação premente de acordo com os estudiosos desse componente curricular, tal qual advertiu Darido (2004). Igualmente ratificada por Gonzáles e Fensterseifer (2006), na medida em que assinalam a evasão das aulas de

Educação Física, em especial no ensino médio, como um fato amiúde averiguado e desassossegador. Seguindo essa linha investigativa, Ferreira, Graebner e Matias (2014) verificaram que apesar de a Educação Física ser obrigatória nas escolas de ensino médio, muitos estudantes não participam das aulas regularmente (quase 20% da amostra participante da pesquisa), sendo a ocorrência maior entre as meninas – reparemos uma inequívoca implicação relacionada ao gênero, cujos limites desta comunicação científica não nos permitem perscrutar –. Consectário, tem-se um prejuízo formativo, pois os(as) jovens deixam de acessar (de modo sistematizado), usufruir e ressignificar as linguagens e saberes (historicamente situados) relativos à cultura corporal de movimento, o objeto epistemológico da referida disciplina curricular (Betti, 2013).

Conjectura-se, nesse sentido, que devido à singularidade de seu objeto de ensino e das especificidades dos conhecimentos aos quais se inclina, adicionado às visibilidades cuja “vitrine da quadra” e dos demais espaços abertos em que as aulas são desenvolvidas acentuem o fenômeno da evasão no interior da Educação Física escolar (BETTI, 2002). Há, além disso, o fato de a exposição do corpo no desenrolar das práticas corporais engendre sinais de confrangimento ou timidez, conforme arrazoou Darido (1999), notadamente, na esfera do ensino médio. Por isso, Vago (1997, p. 9) preconiza ser função do professor de Educação Física no ensino médio “se interessar em conhecer e problematizar, juntamente com os jovens as práticas corporais, que os seres humanos produzem ao longo de sua história”. Eis, portanto, um dos argumentos para delimitação à aludida etapa de ensino, respondendo à segunda parte da inquirição supramencionada.

Alia-se a ele, a(s) singularidade(s) e anelo(s) da(s) juventude(s), ao passo que esta fase tende a se iniciar cada vez mais cedo e acabar mais tarde, segundo à visão circunscrita a faixa etária (leia-se sob a lógica do etarismo), “devendo ser considerada também um estado de espírito, um jeito de corpo, um sinal de saúde e disposição, um perfil de consumidor, uma fatia do mercado que todos querem se incluir” (Khell, 2004, p. 92), não correspondendo à noção da qual nos valem para compreendê-la.

Alinhamo-nos ao entendimento postulado por Dayrell (2007), ao admitir que os jovens apresentam sua cultura juvenil graças às experiências acumuladas de uma geração. Para se definir o aspecto cultural específico, deve-se se debruçar sobre o contexto no qual a juventude está inserida, levando em consideração sua raça, etnia, classe social, sexualidade, religião, corporeidade, dentre outros aspectos. Ante ao indicativo da existência de marcadores sociais à

composição das identidades, o referido autor alega não haver apenas uma juventude ou uma única maneira de percorrê-la, mas postula à noção de juventudes, ao passo que os sujeitos se adaptem e resistam às mudanças ocorridas na sociedade e se relacionem diretamente com as experiências vividas pelas juventudes anteriores.

Com efeito, Dayrell (2007) deslinda cujas juventudes devem ser interpretadas como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, com idiosincrasias as quais marcam a vida de cada um, não podendo reduzi-la a uma condição de transitoriedade ou preparação para o mundo adulto. Em última análise, têm-se muitas maneiras de se ser jovem, na medida em que eles(as) se constituem mediante às relações sociais sobre as quais organizam a(s) existência(s).

A conjuntura exposta nos conduziu a investigação científica retratada nesta comunicação científica, ao abrigo dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa, em uma instituição educativa localizada ao sul do estado de Minas Gerais, a fim de averiguar os discursos (discentes e docente) produzidos, as justificativas e as representações discentes a respeito da evasão das aulas de Educação Física, do mesmo modo, cotejar o entendimento e ação docente em relação ao fenômeno. Na continuidade detalharemos os aspectos metodológicos sobre os quais o estudo se assentou, assim como as características e os contextos dos sujeitos pesquisados.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa se fundamentou segundo os pressupostos qualitativos (Ludke; André, 1986). Para Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102), a perspectiva almeja prospectar informações de maneiras independentes “[...] ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informações de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”. Em outros termos, propôs-se interpretar as diferentes vozes envolvidas no processo formativo, de modo a conferir uma apreciação mais horizontal, por assim dizer, do fenômeno de evasão.

Quanto à abordagem do estudo, corresponde a um desenho narrativo, na medida em que perscrutações com esse enfoque dizem respeito “às histórias de vidas e experiências de algumas pessoas para descrevê-las e analisá-las” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 509) com o intuito de

verificar uma sucessão de acontecimentos, fornecendo uma espécie de micro quadro analítico (Creswell, 2009).

Participaram da pesquisa 32 alunos(as) do terceiro ano do ensino médio, todos eles(as) declaradamente não participantes (em alguma medida) das aulas de Educação Física e o docente responsável pela condução do trabalho pedagógico na referida turma, os detalhes relativos aos integrantes serão expressos mais à frente, em uma subseção específica. A delimitação da sala advém do fato de equivaler a classe com maior frequência de evasão ou abandono das aulas, averiguação advinda do processo observacional *in loco*.

A investigação foi desenvolvida em uma escola pública estadual de um município ao sul de Minas Gerais, em que há ofertas de vagas para os anos finais do ensino fundamental e médio. A instituição foi selecionada por corresponder a única existente na comuna destinada à etapa de ensino (leia-se ensino médio) definida para o estudo. Adiciona-se ao quadro investigativo, o fato de ela franquear um considerável período de imersão (com observações moderadas, de acordo com a tipologia preconizada por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 425)) na cultura escolar para um dos pesquisadores, aproximadamente um ano de registros.

Em termos de recursos metodológicos para erigir os dados, usou-se a entrevista norteada por roteiro semiestruturado. Todas elas foram registradas em um gravador digital (Sony ICD - PX312). Ademais um telefone registrou as informações, figurando na qualidade de “backup”, ao passo que nos permitisse, *a posteriori*, uma transcrição integral dos relatos. O questionário semiestruturado contou com composição de três eixos norteadores, quais sejam: 1) dados pessoais e formativos; 2) cotejamento das impressões dos discentes a respeito das aulas de Educação Física, desde a organização até à finalidade; 3) aspectos didáticos-pedagógicos do componente curricular.

Na condição de recurso analítico para análise qualitativa dos dados, empregamos a técnica da triangulação, uma vez 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, 2010, p. 71). Donde, no primeiro processo interpretativo, fez-se “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (Gomes et al., 2010, p. 185), mediante as seguintes etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) avaliação da qualidade e, por último, 3) primeiro esboço de potenciais categorias de análise.

Posteriormente, num segundo movimento perscrutador, os relatos provenientes das entrevistas foram “contextualizados, criticados, comparados e triangulados” (Gomes et al., 2010, p. 185).

Os cuidados éticos procuram mitigar quaisquer riscos ou desconfortos aos participantes da pesquisa, de modo que não fossem identificados ao longo do texto. A realização do estudo granjeou anuência do comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma instituição de ensino superior do sul de Minas Gerais (CAAE: 74627523.0.0000.5148). A subseção a seguir exhibe os detalhes dos(as) entrevistados(as).

Descrição dos(as) pesquisados(as)

A pesquisa em tela contou com diferentes personagens integrantes do cotidiano escolar. Essa foi uma decisão de natureza epistemológica, dado que a fenômeno da evasão diz respeito ao modo peculiar de compreendê-la em seus diversos sentidos, à semelhança do glosado por Dayrell (1996, p. 9), ao indicar a natureza polissêmica da escola, “ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos”, por isso, “[...] não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores”.

À vista disso, portanto, expô-lo-emos uma síntese do perfil (geral e formativo) dos(as) depoentes. Para tanto, valemo-nos de tabelas alvitando compilar os dados, tal e qual se observa de agora em diante.

Tabela 1 - Dada dos Alunos quanto ao sexo e ano escolar.

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

Fonte - Elaborada pelos autores

O outro depoente que integrou o quadro de entrevistado, refere-se ao professor responsável por ministrar as aulas de Educação Física, no interior da unidade escolar pesquisada. Observemos, a seguir, seu perfil formativo.

Tabela 2 - Perfil formativo do docente entrevistado

	FORMAÇÃO INICIAL/ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
Docente	Licenciatura em Educação Física/2006	UNICOR (Universidade Vale do Rio Verde)	Pós-Graduação em Educação Física Escolar nível <i>lato sensu</i>

Fonte – Elaborada pelos autores.

SOBRE OS DADOS PROSPECTADOS

De acordo com o conteúdo exposto na primeira tabela, há mais jovens homens do que mulheres na sala perscrutada. Embora não se trate de uma diferença abissal, ela revela desafios (históricos) de ingresso e permanência no ensino médio para o gênero feminino, a julgar pelo fato de a maioria da população do país ser de mulheres, segundo o último recenseamento (IBGE, 2022). Em outros termos, a realidade cotejada revela traços de uma sociedade marcadamente patriarcal a qual sutilmente atribui papéis distintos às pessoas, razão pela qual não parece verossímil falar em equidade de oportunidades, dado que elas passam pela clivagem de: gênero; raça; classe social; dentre outras tantas classificações (Louro, 1997). Além disso, pode-se conjecturar a existência de inúmeras características que aproximam as pessoas das escolas, no entanto, parece não haver inconvenientes em considerá-la como uma instituição com cultura própria, cuja construção decorre dos atores (famílias, professores(as), gestores(as) e aprendizes), discursos e linguagens (modos de conversação e comunicação), estrutura institucional (organização escolar e o sistema educativo) e práticas socioculturais (comportamentos e condutas) (Silva, 2006).

Indagados se a escola os(as) agrada, encontramos os seguintes relatos:

A 2: Gosto de vir à escola, não tenho do que reclamar. Há professores dispostos a ajudar, até fora do horário se precisar.

A 8: Embora goste da escola, ela é bem fraca em questão de estudo.

A 9: Gosto do ensino, da qualidade dos professores e do atendimento, caso precise falar com os pais.

A 10: Nem tanto, por falta de recursos materiais.

A 13: Gosto. Agrada-me o clima e a dedicação de alguns professores.

A 14: Os professores ajudam muito quando precisamos, mesmo fora do horário de aula. Somos auxiliados tanto pela diretoria quanto por parte dos professores.

A 19: Acredito que a assistência dos professores auxilia bastante na preparação para o Enem. Trata-se de uma escola calma e conseguimos aprender bem.

A 27: O ensinamento me agrada bastante em algumas disciplinas, porque alguns professores são mais dinâmicos, outros, embora mais fechados (não fazendo brincadeiras), sabem explicar, dar atenção e ajudar no momento em que necessitamos.

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

A 30: Então, para mim a escola representa uma segunda casa, praticamente moro aqui, faço muita coisa aqui.

A 31: De modo geral eu gosto. O ensino tem uma boa qualidade.

A despeito de alguns(algumas) entrevistados(as) optarem por não responder a inquirição, as exposições, em linhas gerais, patenteiam apreço pela escola, embora revelem maneiras distintas de enxergá-la e habitá-la – no caso do indicativo da A 30, aplica-se o sentido literal – ratificando, por um lado, a existência de culturas juvenis, corolário de juventudes, convergindo com a premissa teórica de Dayrell (2007), doutro, demonstram a complexidade para se pensar a atividade docente e os processos formativos, haja vista (A 8) objurgar a qualidade do ensino e (A 10) tecer críticas (na maioria das vezes legítimas) à infraestrutura. Há, no entanto, um iniludível reconhecimento do empenho docente e da gestão escolar, citada por determinados(as) aprendizes.

Contudo, no teor do depoimento do (A 19), tem-se um indicativo preocupante, na medida em que expõe uma visão propedêutica e de certa maneira instrumental relativa ao ensino médio, reflexo de uma representação desfigurada – em grande medida resultante das políticas (educativas) neoliberais (Libâneo, 2016) – quanto à finalidade dessa etapa de ensino à vida dos(as) estudantes. No que se refere aos desígnios educativos para o ensino médio, Mauro e Castro (2015, p, 187), rechaçam a visão reducionista de “preparação para o ingresso no ensino superior ou de formação profissional, pois deve perseguir seu principal ideário, que é o da formação para a vida cidadã”, entendimento do qual compartilhamos.

À semelhança dos(as) aprendizes questionamos o docente a respeito da escola. Visemos seu depoimento doravante:

P: A escola me agrada. É razoável por se tratar de uma escola estadual. Quando comparamos com outras instituições, percebe-se prontamente o quanto é cuidada.

Em alguma medida (*mutatis mutandis*), tanto o docente quanto os(as) estudantes guardam apreço pela instituição, uma constatação cujo teor indica a existência de um processo identitário para ambos os segmentos perquiridos. Relativo a isso, Araújo *et al.* (2016) explanam que a identificação com o lugar “pode ser descrita como um sentimento de pertencimento firmado com cenários físicos, envolvendo emoções advindas da experiência real ou esperada do espaço” (Araújo *et al.*, 2016, p. 379). Complementando a argumentação da seguinte maneira, [...] laços afetivos construídos com lugares podem ser definidos quanto à identidade pessoal, o sentido de pertencimento a um lugar e à apropriação e cuidados com ambientes”. E concluem, trata-se da “forma com a qual um indivíduo passa a direcionar atenção ao lugar no sentido de manter um ambiente prazeroso que satisfaça suas necessidades e sua identidade pessoal” (Araújo *et al.*, 2016, p. 380).

No tocante aos dados expostos na segunda tabela, depreende-se cuja formação profissional ocorreu em uma instituição privada, em uma temporalidade relativamente recente, considerando a “jovialidade” da subárea Educação Física enquanto disciplina acadêmica (Carneiro, Assis, Bronzatto, 2016). Na direção de averiguar mais elementos correspondentes ao processo, indagamos o entrevistado a esse respeito. Redarguiu ele exprimindo: “deixou muito a desejar” (P). Os estudos atinentes à formação inicial de professores têm aumentado exponencialmente, na tentativa de entender o modo como os aspirantes e atuantes na profissão docente, observam, instituem e desenvolvem suas práticas de ensino (Loughran, 2006; Shulman, 1986). No entanto, por diversas razões estes contributos têm falhado em apresentar respostas eficazes aos dilemas encontrados à formação (inicial e em serviço) e atividade professoral. Em contrapartida dilucidam questões delicadas e complexas sobre a constituição da identidade docente (Ponte; Chapman, 2008).

Não bastasse os aspectos mais amplos concernentes ao intrincado tecido da formação e exercício preceptor, há, alguns, endêmicos ao campo da Educação Física. Quando se consideram as distintas ingerências históricas e gnosiológicas dessa subárea, nota-se que estiveram atreladas a diferentes ideais. Por um lado, isso ocorreu sob o ideário do higienismo, por outro, resultou da influência dos modelos militares e suas pretensões ideológicas, ou mesmo, pela subserviência aos modelos ginásticos europeus. Soma-se a esse quadro histórico-epistêmico o movimento de

esportivização inscrito no interior dessa subárea do conhecimento, cuja adesão foi (e ainda permanece de algum modo) irrestrita e amplamente difundida no país (Darido, 1999; 2005; 2012; Bracht, 1999; Carneiro; Assis; Bronzato, 2016). Tais injunções contextuais e ideológicas (tanto no plano teleológico quanto axiológico) originaram (e ainda conservam) dubiedades em relação ao papel formativo que a disciplina de Educação Física devê-lo-ia ocupar na esfera escolar, noção, de certa maneira, evocada no relato do entrevistado, ao preconizar as fragilidades do processo formativo. As diversas finalidades imputadas a ela (historicamente) urdiram uma identidade (disciplinar) ambígua e até certo ponto perniciososa, porque desagregá-la dos objetivos inclusivos e emancipatórios, tão caros à instituição educativa (Freire, 2001).

Resta, no entanto, saber, se a(a) fragilidade(s) formativa(s) constatada(s) incide(m), de algum modo, na compreensão do(s) propósito(s) formativo(s) referente ao componente curricular em questão, tal-qualmente refletem na evasão das aulas. Ademais, depreender em que medida os(as) aprendizes observam esse acontecimento, tal e qual agem (ou não) diante dele. Muito bem, para descrever o cenário averiguado principiaremos uma nova categoria analítica, subdividida em outra subcategoria, por intermédio das quais retrataremos as indagações supramencionadas e os resultados aferidos.

À (in)compreensão da Educação Física e suas implicações

De acordo com o discorrido na seção predecessora, os diversos desígnios historicamente imbuídos à Educação Física enquanto componente disciplinar, imprimiram uma identidade formativa anfibológica e de certo modo questionável, na medida em que a alija dos processos formativos inclusivos e emancipatórios, no interior da instituição escolar (Freire, 2001). Quando, na realidade, sê-lo-ia sua atribuição pedagógica mobilizar o tecido das diferentes expressões da cultura corporal de movimento (Betti, 2013), com efeito, tematizando e problematizando os saberes historicamente inscritos nas múltiplas linguagens do movimento humano (Betti; Zuliani, 2002; Carneiro; Assis; Bronzato, 2016). Em outras palavras, seu propósito formativo residira em fomentar experiências (intelectivas-corporais) mediante às quais os(as) aprendizes se apropriem, construam, transformem, ressignifiquem e propalem os saberes e legados relativos à cultura

corporal às gerações subsequentes, numa espécie de viagem experiencial conferida pelos conhecimentos experienciados (Charlot, 2008).

À vista disso, perscrutamos os lastros históricos dos quais fizemos alusão no ambiente de pesquisa, para tanto, inquirimos os(as) investigados quanto à finalidade (dimensão teleológica) da referida disciplina na escola. Confirmamos, então, o teor da resposta, principiando com a explicação do docente:

P: Seu objetivo possui uma natureza mais recreativa do que técnica ou de aptidão psicomotora, como seria no ensino fundamental (I e II) ou na educação infantil.

Depreende-se do exposto, a ausência de um fundamento pedagógico cujo teor aporte a disciplina na qualidade de componente curricular, ou mesmo, patenteia argumentos teóricos consistentes com os quais circunscreva-se o objeto de estudo (os saberes historicamente inscritos nas múltiplas linguagens do movimento humano) e ensino (cultura corporal) dessa subárea do conhecimento (Carneiro; Assis; Bronzato, 2016). Em que pese o depoimento rechaçar a acepção psicomotora no âmbito do ensino médio, indicando-a como eixo de trabalho com crianças, ele não expõe uma contraposição à mesma, com base em uma compreensão (epistemologicamente) elaborada, conforme alegou Darido (1999; 2012). Trata-se de um cenário preocupante à medida que compreende a Educação Física como espaço de recreação, isto é, uma atividade espontânea com o intuito do divertimento tão-somente, conseqüentemente, as participações nas aulas se tornam praticamente facultativas. Essa miscelânea de perspectivas aleatórias contribui à incompreensão da finalidade da Educação Física na instituição escolar, pois não a distingue como um componente curricular, tampouco deixa claro sua especificidade (Betti, 2013). Em última análise, o depoente vislumbrá-la como uma prática isolada (uma espécie de praticismo inócuo), expropriada de um trabalho pedagógico devidamente planejado e com intenções didático-formativas a serem granjeadas (Bracht, 1999).

Percorramos, doravante, a noção dos(as) jovens no que concerne aos significados da Educação Física:

A 3: [...] por causa da saúde!

A 6: Voltada à saúde. Aliás, há muita gente que joga na Educação Física, no entanto, fora [da aula] não faz nada. Parece-me boa para a saúde.

A 7: Para realizar algum tipo de exercício físico, porque se você não faz atividade [física] fora da escola, ao menos aqui se faz alguma coisa duas vezes na semana.

A 9: Considero importante para aliviar a rotina da escola, e, talvez, seja boa à saúde mesmo, como um tipo de atividade física.

A 10: É importante para não ficar sedentário, pois muita gente não pratica nada, portanto, pode ser uma motivação. Ademais, para saber qual esporte você gosta.

A 13: Corresponde a uma disciplina na qual o professor aplica atividades física, sendo indispensável para saúde corporal.

A 14: Como falei, colabora com a saúde, além da prática esportiva.

A 15: Eu acho importante por ser, de alguma maneira, uma atividade física. Ainda mais eu sendo sedentária. Se participasse um pouco seria bom! Contudo, não gosto de futsal, sendo ele a única atividade proposta. Caso houvesse handebol com certeza participaria.

A 18: Exercitar-se, haja vista existir alunos(as) que não conseguem custear uma academia.

A 20: Ajudar a gente a ter uma vida mais saudável, pois praticamos esporte e saímos do sedentarismo.

A 27: Desenvolvimento do aspecto corporal, já que as outras disciplinas desenvolvem a mente, ou melhor, o intelecto.

À semelhança do ocorrido na categoria analítica anterior, muitos(as) aprendizes optaram por não responder a indagação, sob a justificativa de acanhamento ou por alegarem ausência de segurança e/ou conhecimento relativo ao mote do qual versava a questão. Contudo, os relatos discentes, em linhas gerais, referenciam um entendimento da disciplina (leia-se Educação Física) circunscrito à “saúde biológica”, relacionando-o, além disso, ao esporte enquanto vetor à aquisição e promoção dos respectivos benefícios corporais. Tais acepções, guardadas as devidas proporções e contexto, aproximam-se dos resultados retratados no estudo de Betti e Zuliani (2002), o qual evidenciou dois argumentos exprimidos pelos(as) jovens do ensino médio relativo à finalidade da Educação Física, quais sejam: o primeiro agrupamento interpretá-la enquanto uma prática formal de esporte; enquanto o outro, compreende as aulas como um espaço de “lazer” e/ou bem-estar para saúde. Em razão disso, os autores supracitados alertam para a premência de uma revisão epistemológica (profunda) quanto ao objetivo formativo do componente curricular em questão, na medida em que devê-lo-ia tematizar intencionalmente as distintas manifestações e saberes (historicamente situados) concernentes à cultura corporal de movimento (Betti, 2013).

Acompanhando essa esteira argumentativa, Darido (2012) pondera que a relação entre Educação Física e saúde se refere a uma esfera intrincada e multifatorial, com efeito, não sendo possível assinalar um efeito monocausal ou uma leitura reducionista, ao abrigo de uma noção peremptória, porquanto compreendem fatores socioeconômicos diretamente ligados a isso, e não sê-lo-iam às aulas de Educação Física a solucionar esse quadro complexo, se bem que, podê-lo-iam suscitar reflexões ao debate. Ademais, não nos parece razoável culpabilizar o indivíduo por uma condição de vida não saudável, pois boa parte dessas condições (objetivas e subjetivas) estão ligadas a organização social na qual se está inserido e sobrepuja seu campo de intervenção.

Aliás, impressões pulverizadas e/ou messiânicas relativas aos objetivos da Educação Física, por certo fragilizam-na enquanto área do conhecimento, responsável por um objeto epistemológico, forjando um cenário dubitável, notadamente na escola, pois todas as aprendizagens se inscrevem na existência corporal, de alguma maneira, no entanto, os processos de ensino amiúde desprezam-na (Freire, 1989), inclusive, no interior do respectivo componente curricular, escamoteando a possibilidade de uma educação integral do sujeito, a julgar pela depauperação de sua função educativa traduzida na visão de ambos os segmentos entrevistados, um quadro proveniente, em partes, do contexto histórico-epistêmico descrito na categoria anterior (convindo recapitulá-lo), cujos efeitos originaram (e ainda conservam) ambiguidades em relação ao papel formativo da disciplina. Abrindo potenciais flancos para o desinvestimento pedagógico e a evasão das aulas, na medida em que os discursos não indicam uma identidade pedagógica, tampouco compreendem seus contributos para escolarização.

Pois bem, empós perscrutarmos as acepções relativas à disciplina, versaremos a respeito da evasão das aulas, a fim de examinarmos as causas e correlações com a conjuntura descrita até aqui. Para tanto, iniciaremos uma subcategoria específica, tal qual se vê a partir de agora.

A evasão das aulas segundo a percepção dos(as) depoentes

Ao longo do processo observacional (imersão na cultura escolar) averiguamos a evasão das aulas de Educação Física ocorrendo em diferentes turmas do ensino médio, contudo sua incidência mais expressiva sucedia na sala selecionada para realização do estudo, a propósito, sendo o precípua motivo de tê-la escolhido. Tratava-se de uma classe de ensino médio composta por 32

alunos, que ao(s) seu(s) modo(s) – rememoremos o preconizado por Dayrell (2007), ao admitir que os jovens apresentam culturas juvenis, por isso, torna-se crível o emprego do plural no conceito de juventudes, consoante ao exprimido em outras (sub)seções do texto, convindo reiterar – vivenciavam o abandono das aulas ou evasão da disciplina. Vinte e oito (28) estudantes assumiram nunca ou raramente participar das aulas; e apenas quatro (4) afiançaram participar das aulas assiduamente. Há, portanto, menos de vinte por cento (20%) da classe engajados(as) nas propostas e atividades fomentadas pelo componente curricular, um quadro inquietante. Ao indagá-los(as) sobre os porquês do afugentamento, ou até mesmo as razões pelas quais não coalesciam às propostas do professor, encontramos os seguintes depoimentos:

A 4: Ocorre sempre a mesma atividade, ou seja, os meninos jogando futsal à vontade.

A 23: Justamente pelas aulas proporem sempre a mesma atividade: jogo de futsal para os meninos. Se notar, não há atividades às meninas, sendo inviável adentrar o jogo dos meninos, devido à violência.

A 8: Não poderia haver práticas para todos? No entanto, contempla apenas os meninos.

A 15: As aulas se reduzem aos meninos jogando futebol, não havendo espaço para o vôlei, não existe handebol, etc. Nas raras oportunidades em que ocorre, os meninos reclamam e o professor nada fala. Absurdo!

A 16: Em virtude das aulas se resumirem aos meninos jogarem futebol, conseqüentemente as meninas permanecem sentadas. Se houvesse uma atividade para os dois seria interessante, ou se ao menos ensinasse as meninas a jogar já seria bom”.

A 19: Porque aqui ocorre apenas o futsal o ano inteiro destinado aos meninos. Às vezes tem algum tipo de gincana, ou queimada, então as meninas participam, embora seja raro. Seria interessante propor um vôlei, ou handebol, de modo que incentivasse as pessoas a praticar outros esportes ou conteúdos, afora o bendito futsal.

A 23: Quando a disciplina foi ministrada por outro professor, jogavam tanto os homens quanto as mulheres. Desde então, apenas futebol destinado aos meninos. As meninas não poderiam jogar? Bastaria fracionar o tempo destinado para ambos, ou quem sabe ensinar.

A 29: As meninas não se interessam porque não há incentivo do professor, tampouco os meninos nos permitem fazê-lo.

Algumas ilações são verossímeis, a partir das descrições explanadas. A primeira delas, refere-se à concepção do que seria uma aula em si, tendo em vista cujo teor dos relatos patenteiam a oferta exclusiva de uma prática esportiva (leia-se futsal) fortuita, facultativa, excludente e sem propósitos formativos explícitos, não franqueando, portanto, uma aula, na medida em que não compreende os seguintes aspectos: a) uma temática pré-elaborada e vívida no interior da

instituição; b) dotada de intencionalidade; c) as aprendizagens e/ou desenvolvimentos para todos os alunos da turma; d) um planejamento para atividade; e) uma ideia de avaliação, segundo advertem González e Fensterseifer (2006). À vista disso, o abandono “das aulas” parece pressagiado, em virtude de ela inexistir, a despeito de o caráter autotélico do jogo fomentar algum aprendizado, conforme ponderam Carneiro, Silva e Dos Reis (2020) e Carneiro (2023).

Outra inferência depreendida dos relatos, diz respeito às “aulas” se restringirem ao conteúdo futsal, no caso, tão-somente conferida ao gênero masculino, o que por sua vez potencializa o abandono, o desinteresse e acentua o preconceito de gênero, em função da ausência de oportunidades às jovens mulheres se apropriarem dos saberes e habilidades concernentes à referida prática corporal, engendrando, além do mais, visões sexistas e silenciamento feminino, tal e qual alegaram Brandolin; Koslinski; Soares (2015, p. 607). Trata-se de uma constatação, similar (*mutatis mutandis*) a cotejada pelo estudo de Ferreira, Graebrer e Matias (2014), o qual revelou a relevância diminuta das aulas de Educação Física à população jovem, por conseguinte, inoculando uma representação (social) negativa desse componente curricular. De acordo com esse mesmo estudo, os(as) estudantes manifestaram insatisfação com as estratégias desenvolvidas durante as intervenções, uma constatação análoga à qual verificamos.

Ainda nessa esteira de reflexões a respeito da configuração das “aulas”, notou-se que as mesmas são reduzidas ao futsal, o que per se caracteriza um empobrecimento de acesso aos saberes historicamente situados. Há tantas expressões esportivas existentes no âmbito da cultura corporal de movimento, apesar disso, os discursos denunciam a circunscrição da experiência a uma única modalidade esportiva – alheia a um projeto didático-metodológico, oportuno citar –, sendo os demais saberes da cultura corporal de movimento olvidados. Não se trata de expropriar o esporte do cabedal de conteúdos cuja disciplina devê-lo-ia perscrutar, mas expandi-lo, à semelhança da indicação de Nunes e Perfeito (2016). Ora, considerando a conjuntura relatada, torna-se inverossímil relacioná-las (leia-se as aulas e a disciplina) com a promoção de “saúde biológica”, consoante ao aludido pelos(as) aprendizes enquanto finalidade da disciplina na subcategoria precedente, tampouco preconizá-la na condição de recreativa, tal qual exprimiu o docente anteriormente.

Ainda na direção de mapear os motivos pelos quais há evasão ou abandono (recapitulemos a diferenciação conceitual nos termos supramencionada) das aulas, questionou-se o professor como ele observava esse fenômeno em suas aulas. A seguir, tem-se seu entendimento:

P: A maior dificuldade encontrada no ensino médio se refere à participação, pois os alunos já são maiores [comparando com as outras etapas de ensino] e de uma geração *touch screen*, muito preguiçosa, muito ligada a esses equipamentos, apesar da aceitação das aulas ser até razoável, se comparado com outras escolas, conforme escuto de colegas. Acredito que as cidades pequenas ainda tem uma participação razoável dos alunos, ao menos acredito nisso, de todo modo eu gosto de trabalhar e diversificar a proposta metodológica da disciplina com o ensino médio, embora a dificuldade resida na participação, ou seja, fazer com que todos participem. No contexto no qual atuo tenho uma boa participação, arrisco dizer que na casa de setenta (70) ou oitenta (80) por cento (%) de adesão dos estudantes, para o ensino médio, torna-se um dado bem relevante, considerando minha experiência de atuação.

Notemos a realidade de participação descrita no relato docente, averiguada ao longo do processo observacional do estudo, a qual, aliás, conduziu-nos a empreendê-lo. Ratificada igualmente no depoimento dos(as) aprendizes, haja vista que vinte e oito (28) estudantes assumiram nunca ou raramente participar das aulas; e apenas quatro (4) afiançaram participar das aulas assiduamente. Trata-se de um quadro numérico diametralmente oposto ao supra retratado, pois menos de vinte por cento (20%) da classe se engajam nas propostas e atividades fomentadas pelo componente curricular. Não compete ajuizar a respeito dos motivos pelos quais ocorre essa desconexão de interpretação relativa ao fenômeno em tela, sua complexidade, no entanto, abre flancos para novas investigações, cujos limites contextuais da nossa não nos permitiram prospectar, contudo, uma exegese possível para tal dissensão possa residir na condição de sobrevivência docente, um acontecimento cuja literatura (nacional e estrangeira) especializada em formação docente tem anotado com certa frequência, de acordo com os estudos de Charlot (2008), Boa Sorte (2015) e Woods (1990).

Em termos de premissa sobre o qual o entrevistado ancora sua justificativa para o abandono das aulas e/ou evasão da disciplina por parte dos(as) discentes, alega uma natureza geracional, à qual os(as) jovens contemporâneos pertencerem, além disso, adjetivá-la como: “geração preguiçosa”, resultante do excesso de contato com os aparelhos eletrônicos. Trata-se de um argumento que ultraja ou inviabiliza o emprego das novas tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar, atribuindo (majoritariamente) às elas o absenteísmo relativo às atividades propostas pela disciplina, quando, na realidade, os relatos discentes sinalizam para outras questões, idêntico ao supramencionado e que será retomado mais à diante. A esse respeito

Martins (2010), arrazoa que as crianças e os(as) jovens pertencem a uma sociedade tecnológica como a nossa, portanto, a mesma imprime, de maneira exponencial, características próprias fruto desse contexto sociocultural. Para elas(es), as novas tecnologias, em grande medida os jogos eletrônicos, estão cada vez mais presentes no cotidiano, tornando-os, de algum modo, “nativos digitais” (p. 16).

Ora, se esse universo da cultura digital faz parte do cotidiano das juventudes que cursam o ensino médio, por que não utilizá-la enquanto ferramenta de ensino? Não seria papel formativo da escola colocá-la em suspeição, questionando seus impactos, contributos, desafios e adversidades? Decerto negá-la ou demonizá-la não contribuirá à formação das culturas juvenis, no entanto, muito provavelmente, negligenciá-la colabore para avolumar o número de novos(as) adeptos(as) (ou consumidores(as) passivos(as)) cooptados pela indústria cultural. No que se refere à essa questão, Martins (2010) explana que o uso das tecnologias no processo ensino e aprendizagem tende a se tornar cada vez mais comum nas escolas, na medida em que compõem parte importante da(s) cultura(s) juvenil(s). Segundo a referida autora, determinados assuntos complexos presentes nas aulas de Educação Física têm amplo potencial para serem problematizados e vivenciados, demovendo-os da perspectiva do virtual para o real, de modo que muitas aprendizagens pudessem ser fomentadas, quando corporificadas. Em que pesem os limites das condições objetivas sobre as quais o trabalho pedagógico se encontra inserido, oportuno ponderar. Em outros termos, o entrevistado podê-lo-ia vislumbrar na cultura digital possibilidades alvissareiras para pensar o objeto de ensino do qual se ocupa o componente curricular na escola, ou seja, como uma possibilidade educativa auspiciosa, a despeito de seus desafios, ao invés de indicá-la como perniciosa.

Em última análise, as justificativas formuladas pelos(as) depoentes no que diz respeito à evasão das aulas de Educação Física, embora sejam diversificadas, isto é, dependem do lugar de fala e o prisma com o qual observam o assunto, elas repousam em um lugar (preminentemente) comum, a saber, às questões referentes às dimensões didático-metodológicas empregadas nas aulas. Cientes disso, exporemos essa conexão em uma nova subseção, cujo objetivo consiste em correlacionar o trabalho pedagógico e os efeitos para a não participação, ou mesmo, à evasão das aulas de Educação Física pelos(as) jovens.

A (des)organização do trabalho pedagógico docente e as implicações para o abandono das aulas

Notou-se, conforme o exposto na subcategoria predecessora, cujas impressões relativas à evasão ou o abandono das aulas divergem tanto na forma quanto no conteúdo do acontecimento prospectado. Em outras palavras, os agrupamentos entrevistados dissentem no quantitativo numérico – haja vista o segmento discente citar 20 % de participação assídua e o docente estimar de 70 a 80 % de frequência – e nos motivos pelos quais se materializam o afugentamento das aulas ou a evasão da disciplina, conquanto, existe, ao que parece, um elemento cômico: a questão didático-metodológica empregada nas aulas. À vista disso, arguimos os(as) discentes sobre o trabalho pedagógico realizado pelo docente, no sentido de trazer elementos para verificar se de fato há consenso quanto às incongruências didático-metodológicas usadas nas aulas e de que modo se correlacionam (ou não) com a evasão das aulas, visemos, então, as respostas doravante:

A 8: Ele deveria ser firme conosco. Gosto muito dele, porém ele chega e deixa o jogo dos meninos seguir. Não há ensino real. Não expõe fundamentos ou quaisquer outros conteúdos, não sei se isto está correto.

A 10: Não vejo ele ensinar. Ao errar no jogo poderíamos ser ensinados, mas não aprendi ou aprendo nada.

A 15: Acho que poderia ser melhor, na real, ele não liga, coloca os alunos para jogar e não acompanha nada.

A 16: Não tem ensino, pois eles descem para quadra e jogam, ensino não há, apenas a presença na quadra.

A 21: Acho que ele poderia ensinar algo.

A 22: Poderia haver mais incentivo por parte do docente.

A 26: [...] ele não ensina, resume-se em descer e jogar. Não há matérias ou conteúdos, ou quaisquer outras explicações.

À semelhança do ocorrido anteriormente, muitos(as) aprendizes optaram por não responder a indagação, sob a justificativa de corresponder a um assunto delicado e com eventuais repercussões à cultura escolar, muito provavelmente com medo de retaliações, ao passo que os relatos expõem o docente, em alguma medida. Em que pese à evasão corresponder a um fenômeno mais amplo da educação, conforme discorreremos em outros momentos do texto, no âmbito da disciplina em questão, faz-se imperativo criar e propor condições mínimas para que esse(a) jovem frequente e se engaje com as aulas (Arroyo, 1997). Ora, se não encontram sentido nesse espaço formativo, por que frequentarão as aulas ou a disciplina de Educação Física?

Os excertos traduzem, de modo inequívoco, as impressões do trabalho pedagógico realizado, ou melhor, a ausência dele. Constata-se a partir dos depoimentos a recorrente falta de uma intervenção sistematizada, compreendendo: preparação das aulas; organização dos conteúdos; emprego de materiais auxiliares diversificados; sequência didático-metodológica; recursos mediante ao quais se possa aferir o aprendizado (avaliação), dentre outros aspectos, sob a orientação de uma planificação de ensino (González; Fensterseifer, 2006). Castro, Tucunduva e Arns (2008) acompanham a premissa da imprescindibilidade à planificação pedagógica, a fim de que os(as) alunos(as) entendam a importância do conteúdo a ser desenvolvido. Logo, torna-se indispensável um planejamento prévio, senão a atividade se converte em improvisado ou ativismo pedagógico, incidência admoestada por Fusari (2008).

Propalar um mesmo conteúdo ao longo de todo um ano letivo, não parece responsável, tampouco coerente com um projeto de formação emancipatório cuja instituição escolar se insere, segundo Rosário e Darido (2012), haja vista a multiplicidade de temas atinentes à cultura corporal (ou as linguagens) de movimento, objeto de ensino da disciplina em evidência, além de alijar o direito dos(as) aprendizes acessarem e se apropriarem de tais saberes (historicamente construídos). Aliás, para Betti e Zuliani (2002), no ensino médio o(a) professor(a) pode inovar ensinando táticas de ataque e defesa dos esportes coletivos e solicitar que os jovens assistam aos jogos transmitidos pela televisão para que possam adequá-los à realidade escolar por intermédio de propostas efetivas, ou seja, ainda que o conteúdo seja o mesmo, sua complexidade pode ser perscrutada, espriando seus saberes e os temas correlatos.

Até porque, de acordo com Rosário e Darido (2012), a Educação Física vai muito além de ensinar os jogos, a ginástica, os esportes, no que tange aos fundamentos técnicos apenas, mas compreende, além disso, os valores e atitudes presentes nessa prática, ressaltando a importância do jovem saber porque está realizando determinado movimento, ao que tudo indica, um anelo indicado por alguns e algumas jovens entrevistados(as). Ao não participar dos elementos e exigências da cultura escolar, tais como: o planejamento, a organização curricular e a avaliação – o que não significa desenvolver as mesmas práticas de outros componentes – a Educação Física se torna um apêndice ou apenas uma atividade prescindível no contexto institucional.

Em última análise, os dados cotejados explicitaram os (in)significados e o (não) lugar da organização didático-pedagógica do professor e sua interface com o afugentamento das aulas, por vezes, traduzindo-se em evasão dos(as) jovens da disciplina. Na continuidade exporemos nossas impressões a respeito do estudo e algumas ponderações pertinentes ao quadro prospectado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No centro de nossa prospecção estivera à visão de estudantes e um docente a respeito do abandono e/ou evasão das aulas de Educação Física, em uma instituição escolar situada na região sul-mineira, de modo a verificar as correlações para incidência desse complexo fenômeno, cuja natureza não se circunscreve ao componente curricular examinado, mas aflige o sistema educacional de modo geral, engendrando danos incomensuráveis ao desenvolvimento individual e para formação sociocultural (processos civilizatórios).

Tratou-se de uma investigação qualitativa, ao abrigo de um desenho narrativo, valendo-se de entrevistas semiestruturadas para erigir os dados. Para perscrutá-los empregou-se a triangulação enquanto método. Como resultado desse caminho heurístico, ao que tudo indica virtuoso, formulamos categorias e subcategorias analíticas.

Pudemos constatar a existência de um processo identitário com a instituição pesquisa, tanto por parte do docente quanto dos(as) estudantes, ou seja, guardam apreço pela instituição, em que pese revelarem maneiras distintas de enxergá-la e habitá-la, razão pela qual postulamos à noção de juventudes (Dayrell, 2007) ao longo do trabalho investigativo. Em termos de adversidades constatadas, houve ressalvas relativas à infraestrutura da instituição e questionamentos relativos à qualidade do ensino apresentado, um aspecto que se realçou no interior do componente curricular Educação Física, conforme os dados patentearam, de maneira indubitável, no decurso da pesquisa. Além disso, existiu a inquietante presença da visão propedêutica e de certa maneira instrumental (seja a serviço da profissionalização na etapa subsequente, seja em virtude da espoliação da força de trabalho jovem, por vezes, submetidos(as) a condições precárias no ingresso e desenvolvimento da atividade laboral) relativa ao ensino médio, reflexo de uma representação deformada, e, em grande medida, sucedida das políticas (educativas) neoliberais (Libâneo, 2016), quanto à finalidade dessa etapa de ensino à vida dos(as) estudantes.

Ainda na esteira de análises do micro quadro analítico examinado, tem-se o destaque para indicativo em relação às fragilidades formativas preconizadas pelo docente responsável pelo componente curricular, na medida em que expressou: “deixou muito a desejar” (P). No entanto, sabe-se (e explanamos alguns pontos ao longo do texto) que a constituição da docência deriva de um complexo processo (de natureza multifatorial e multidimensional) longitudinal. Em outras palavras, a composição da carreira professoral intercorre de uma profusão de experiências adquiridas ao longo da história de vida e dos processos formativos (Nóvoa, 2000; Pimenta, 2000). Soma-se a isso, alguns aspectos idiossincráticos referentes à formação em Educação Física, pois recebera distintas ingerências históricas e gnosiológicas, atreladas a diferentes ideais (CARNEIRO, Dos Reis; Ribeiro, 2023).

Donde, torna-se imperativo o indicativo de formação continuada, haja vista as alocações do professor durante a entrevista e os comprometimentos formativos cotejados no cenário perscrutado, na medida em que desenvolvimento profissional docente, podê-lo-ia fomentar reflexões teórico-metodológicas (profundas), discussões e trocas de saberes docente, ao passo que favoreçam o aprimoramento professoral e reverbere, de alguma maneira, na qualidade das mediações pedagógicas preconizadas pelo educador. Quiçá, com efeito, alargue as margens do entendimento relativo aos objetivos formativos da Educação Física, bem como dilucidem o objeto epistemológico (os saberes historicamente inscritos nas múltiplas linguagens do movimento humano e ensino da cultura corporal), cuja subárea se dedica na escola, tanto para o docente quanto para os(as) aprendizes, em virtude de que as aprendizagens se inscrevem na existência/experiência corporal, de alguma maneira, no entanto, os processos de ensino amiúde desprezam-na, inclusive os(as) próprios(as) discentes, devido à não compreenderem seu propósito formativo, conforme os dados indicaram, traduzidos na materialidade dos índices de evasão das aulas. À vista disso, faz-se premente o compromisso e investimento com a formação docente, a fim de ressignificar a cultura escolar sobre a qual nosso estudo se debruçou, sem pretensões salvacionistas ou fórmulas miraculosas.

Em que pese os limites do trabalho investigativo aqui exposto, como modelo heurístico, considera-se que tal estudo possa representar um ponto de partida para o desenvolvimento de outras investigações – considerando outros critérios de análise, tal e qual sinalizamos em algumas passagens – mediante às quais se possa “lançar rebento” a complexa relação de variáveis que

afetam a formação docente, por efeito a organização do trabalho pedagógico em Educação Física, incidindo, por sua vez, na atenuação do afugentamento das aulas e da evasão da disciplina.

REFERÊNCIAS

ABRAMAVAY, M.; CASTRO, M. G. **Drogas nas escolas**: Versão resumida, Brasília: Unesco. 2005.

ARAÚJO, P. V.; PESSOA, V. S.; FONSECA, P. N.; ALBUQUERQUE, J. H. A.; ALMEIDA, A. C. Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, 20(2), 377-384, 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202996>

ARROYO, M. G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BASTOS, O. G. A.; GOMES, C. F. S. **A evasão escolar no Ensino Técnico**: entendendo e enfrentando as dificuldades - Um estudo de caso do CEFET-RJ. Disponível em: <<http://www.inovarse.org/node/2046>>.

BETTI, M. **Educação Física Escolar: Ensino e pesquisa-ação**. –2.ed. –Ijuí: Editora Unijui. 2013.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. 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.

BOA SORTE, P. Conceituando os saberes práticos de sobrevivência. **The ESpecialist**, v. 36, p. 7-26, 2015. ISSN 1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/21978/16136>. Acesso em: 15 de novembro de 2023.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69–88, ago. 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.

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.

CARNEIRO, K. T.; ASSIS, E. R.; BRONZATTO, M. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na Educação Física a partir da compreensão docente. **Rev. Bras. Ci. e Mov.**, n. 24, v. 4, p. 129-142, 2016. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4042198.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CARNEIRO, K. T.; SILVA, B. A. R.; DOS REIS, F. P. G. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 71–81, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10802>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CARNEIRO, K. T. “Educação como prática corporal” dois decênios depois: (in)compreensões e contribuições (a)temporais. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023022, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674953>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CARNEIRO, K. T.; REIS, F. P. G. dos; RIBEIRO, J. C. B. O Programa Residência Pedagógica (2022/2023) sob a percepção de egressos(as) do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade sul-mineira: implicações e dilemas formativos. **Conexões**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023018, 2023. DOI: 10.20396/conex.v21i00.8674659. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8674659>. Acesso em: 1 mar. 2024.

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.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

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

DARIDO, S. C. **Educação física na escola questões e reflexões**. Araras, SP Topázio, 1999.

DARIDO, S. C. 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, S. C. 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, S.C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L.A.; FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.2, p.138-45, 1999.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, out 2007. p. 1105 – 1128. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

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

DOS SANTOS FERREIRA, M. L.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a prática**, v. 17, n. 3, 2014.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. 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>.

FERREIRA, M. L. S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. PERCEPÇÃO DE ALUNOS SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i3.25587. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/25587>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 247–264, 2009. DOI: 10.5585/eccos.v11i1.1062. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1062>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FUSARI, J. C. **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.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.57-70, Apr. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de Março de 2021.

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: CONGRESO 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, F. 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.

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP.). **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. 1998. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mecrevela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206>.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma de cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

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. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

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

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

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.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de agropecuária e informática/nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (MG, 2002 a 2006)**. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNB, Brasília, DF, 2009.

MAGAGNIN, C. D. M. **A interferência dos jogos eletrônicos na prática da Educação Física**. 2010, p. 121. Dissertação Pós-Graduação em Educação - Departamento de Educação. PUC – Goiás / UniEvangélica – Goiânia, 2010.

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, R.; VERENGUER, R. C. G. 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, M. R. T. P.; NETO, B. F. B. 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.

MINAYO, M. C. S. *et al.* Métodos, técnicas e relações em 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. p. 71-103.

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

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NOVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 11-30, 2000.

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.

PAIXÃO, J. A; OLIVEIRA, O. S. 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.

PIMENTA, S G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p.15-35, 2000.

PONTE, J.; CHAPMAN, O. Pre-Service Mathematics Teachers' Knowledge and Development. In L. D. English (Ed.), **Handbook of International Research in Mathematics Education**. 2nd ed., Vol. 1. New York: Routledge, p. 223-261, 2008.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out/dez, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/52891/56821>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F., LUCIO, M P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA FILHO, R. B., ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>>.

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

VAGO, T. M. **Rumos da Educação Física escolar: o que foi, o que é, o que poderia ser**. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2, 1997, Niterói. II EnFEFE. Niterói: UFF, 1997.

WOODS, P. **Teacher skills and strategies**. London: The Falmer Press, 1990.

Recebido em: 15/03/2024

Aprovado em: 21/06/2024